



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Escuelas multigrado como promotoras de destrezas y habilidades en niños y niñas

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica

Autoras:

Daniela Alexandra Alvarez Molina

CI: 0105408793

Correo electrónico: alexandra.alvarez2812@gmail.com

Andrea Paulina Manzano Cárdenas

CI: 0105108021

Correo electrónico: andreamanzano909@gmail.com

Directora:

María Eugenia Verdugo Guamán

CI: 0102394608

Cuenca-Ecuador

14 de marzo de 2022



RESUMEN

Las escuelas multigrado son instituciones educativas en las que se trabaja con estudiantes de diferentes grupos etarios dentro de una misma aula bajo la guía del docente. Se conoce que esta modalidad educativa durante la historia ha respondido a las necesidades de las realidades en diversos tipos de contexto, motivo que inspira a decir que las escuelas multigrado son la primera forma de escolarización formal en la historia educativa. En el Ecuador, la mayoría de este tipo de instituciones se encuentran en zonas rurales y laboran bajo el currículo vigente que regula la acción educativa, con la finalidad de desarrollar destrezas con criterio de desempeño para alcanzar los aprendizajes requeridos y se integren conocimientos, habilidades y actitudes. A partir de estos antecedentes, surge la iniciativa por investigar respecto al cómo se desarrollan las destrezas y habilidades dentro del contexto multigrado. Para esto se acudió a la revisión bibliográfica y recuento de experiencias adquiridas en el acercamiento a estas escuelas, para describir los paradigmas pedagógicos detrás de la acción educativa, caracterizar los lineamientos teóricos y metodológicos que asume el docente e identificar las formas y parámetros de evaluación de destrezas y habilidades, tópicos que se desarrollan en los tres capítulos de esta monografía. Finalmente, se llega a la conclusión de que la dinámica pedagógica que exige este contexto no es solventada por el Ajuste Curricular vigente, ni por la labor docente.

Palabras clave: Escuelas multigrado. Destrezas y habilidades.



ABSTRACT:

Multigrade schools are educational institutions that work with students of different age groups within the same classroom under the guidance of the teacher. Throughout history, this modality has responded to educational needs in many contexts and realities, thus it is safe to say that multigrade schools are the first form of formal schooling in educational history. In Ecuador, most of these types of institutions are located in rural areas and function under the current curriculum that regulates educational action, in order to develop the performance criteria skills required to achieve the intended learning and integrate knowledge, abilities and attitudes. From this background, the initiative arises to investigate how skills and abilities are developed within the multigrade context. For this, a bibliographic review and account of experiences acquired in the approach to these schools was used, in order to describe the pedagogical paradigms behind the educational action, characterize the theoretical and methodological guidelines that the teachers assume and identify the forms and parameters of evaluation of skills and abilities, topics that are developed in the three chapters of this monograph. Finally, it is concluded that the pedagogical dynamics that this context requires is not solved by the current Curricular Adjustment, nor by the teaching work.

Keywords: Multigrade schools. Skills and abilities.



ÍNDICE DEL TRABAJO

RESUMEN	2
ABSTRACT:	3
AGRADECIMIENTOS	5
DEDICATORIA:	11
INTRODUCCIÓN:	13
CAPÍTULO I	16
1.4.1 Modelo pedagógico tradicional	26
1.4.2 Modelo pedagógico conductista	28
1.4.3 Enfoque de la educación liberadora desde la perspectiva Freireana	33
1.4.4 Las teorías cognitivistas y el modelo pedagógico constructivista	35
1.5.1 Métodos de enseñanza aprendizaje utilizadas en las escuelas multigrado	43
1.5.1.1 Método simultáneo	43
1.5.1.2 Método por rincones	45
1.5.1.3 Aprendizaje colaborativo y cooperativo	47
1.5.1.4 Trabajo en grupo	47
1.5.2 Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en escuelas multigrado	48
1.5.2.1 Autoaprendizaje	48
1.5.2.2 Trabajo por contrato o acuerdo	48
1.5.2.3 Interaprendizaje	49
1.5.3 Recursos utilizados en escuelas multigrado	49
1.5.3.1 Guías de aprendizaje y autoaprendizaje	50
CAPÍTULO II	62
CAPÍTULO III	76
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
REFERENCIAS:	85

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tabla de autoría propia con base a la entrevista	44
---	----



Cláusula de Propiedad Intelectual

Daniela Alexandra Alvarez Molina, autor/a del trabajo de titulación “Escuelas multigrado como promotoras de destrezas y habilidades en niños y niñas”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 14 de Marzo de 2022

Daniela Alexandra Alvarez Molina

C.I: 0105408793



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Daniela Alexandra Alvarez Molina en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Escuelas multigrado como promotoras de destrezas y habilidades en niños y niñas", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 14 de Marzo de 2022

Daniela Alexandra Alvarez Molina

C.I: 0105408793



Cláusula de Propiedad Intelectual

Andrea Paulina Manzano Cárdenas, autor/a del trabajo de titulación "Escuelas multigrado como promotoras de destrezas y habilidades en niños y niñas" certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 14 de marzo de 2022

Andrea Paulina Manzano Cárdenas

C.I: 0105108021



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Andrea Paulina Manzano Cárdenas en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Escuelas multigrado como promotoras de destrezas y habilidades en niños y niñas", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 14 de marzo de 2022



Andrea Paulina Manzano Cárdenas

C.I: 0105108021



AGRADECIMIENTOS

Reconocer los cimientos y cuidar las raíces es parte de sostener el proceso. Es por eso que no puedo dejar pasar la oportunidad de agradecer a las personas que estuvieron durante este proceso y esta etapa de mi vida. Empiezo nombrando a mi padre Rubén, mi madre Natalia, hermanos David y Marco Antonio, quienes desde los más pequeños momentos han estado presentes, en cada uno de mis fallos, saltos y logros, gracias por ser el soporte en mis días y en mis noches, los amo demasiado, tanto que las palabras son simples para explicar y agradecer. También guardo una inmensa gratitud a la Universidad de Cuenca pues soy consciente que fue el espacio perfecto para crear y construir, por medio de mis maestros y compañeros, gracias por enseñarme tanto de la vida, a romper esquemas que me han ayudado a deconstruirme y constituir la mujer, hija, hermana, profesional que soy el día de hoy.

Daniela Alexandra



Al culminar este duro pero bonito recorrido, quiero dar gracias al Señor por todas las bendiciones recibidas a lo largo de mi vida, porque sé que sin él no podría continuar. A la Universidad de Cuenca, ya que en estos cuatro años pasé mis mejores días y momentos allí, pero también fue el lugar en donde conocí a grandes personas y profesionales que aportaron para forjar mi camino profesional. Quiero agradecer a todos mis maestros, en especial a Freddy y a mi tutora María Eugenia, puesto que durante mi proceso formativo tuvieron un gran impacto en mi visión de la enseñanza y de la educación, y sin su labor todo esto no sería posible. A mis amados padres Edwin y Jacqueline; a ti papá porque con tus reglas y libertades siempre me mantuviste con los pies sobre la tierra, me enseñaste a luchar por lo que quiero, pero sobre todo a levantarme en mis derrotas. A ti mamá, por tu amor infinito, por escucharme, motivarme a crecer profesionalmente, pero sobre todo a actuar desde el corazón. A toda mi familia por el apoyo que me han dado en mi carrera universitaria y en el desarrollo de esta tesis. Finalmente, agradezco a todos mis amigos que con pequeños detalles y palabras sé que estuvieron siempre atentos a mi crecimiento personal y académico.

Solo me queda decir, GRACIAS.

Andrea Paulina



DEDICATORIA

Este trabajo significa una pequeña fracción de mi formación, por tanto, de mi vida. Sería egoísta de mi parte dedicar el esfuerzo y sacrificio que significó este resultado a una sola persona. A mi padre Rubén y mi madre Natalia por su resiliencia, amor y consejo en cada decisión, sin ustedes Daniela no sería Daniela por eso con amor infinito lea dedico esta parte de mi vida. A Mariela quién ha sido parte importante de mi vida desde que nuestra amistad comenzó, a ti amiga también quiero dedicar esta fracción de mi proceso. A Pau con quién estuvimos desde el primer momento de nuestra vida universitaria también dedico nuestro trabajo, que, con llantos, risas, y momentos amenos lograron se logró configurar, amiga empezamos juntas y terminamos juntas, estoy segura que iremos por más. Finalmente, a mi profe Freddy, quién desde el primer instante marco mi vida con sus palabras de rebeldía y revolución, inspiró mi formación para construir una estudiante valiente llena de esperanza desde el cambio educativo.

Les dedica con amor para todos,

Daniela Alexandra



Mi trabajo de titulación está dedicado a:

Mis papás Edwin y Jacqueline, porque han estado en los mejores momentos, curaron mis heridas, me acompañaron en momentos de estrés y porque sé que su felicidad por mí siempre será sincera. A mi hermano Andrés, a mi sobrino Joaquín y a mi cuñada María José porque constantemente compartimos triunfos y derrotas, además con sus consejos, chistes y conversaciones profundas, me han ayudado a vivir el momento.

A mis abuelitos Martha y Rosendo, porque son mis segundos papás, desde pequeña he pasado más en su casa que en la mía, porque vieron de cerca mi crecimiento en todo ámbito; y porque durante este trabajo fueron mi soporte.

También quiero dedicarte esto a ti Sophie, mi ñañita, porque más allá de los lazos familiares que nos unen, desde pequeña has sido la persona que estuvo dispuesta a ayudarme solo para verme bien, reconozco la importancia que tienes en mi vida y el valor que tú tienes como persona, siempre admiraré tu valentía y dedicación en todo lo que haces; además, tengo que resaltar que con tus chistes, ocurrencias y más acciones fuiste mi soporte día a día para que pueda culminar mi trabajo de titulación.

No puedo olvidarme de ti querida amiga Dani, porque sé del esfuerzo que realizamos al construir nuestra monografía, las largas noches que pasamos, las risas y llantos durante este largo proceso, y porque sé que esto es el punto final para lograr lo que siempre quisimos.

Todo esto es para ustedes,

Andrea Paulina



INTRODUCCIÓN:

El Ministerio de Educación del Ecuador, en uso de las atribuciones conferidas por la Ley Orgánica Intercultural (LOEI, 2011), ejerce la rectoría sobre el Sistema Educativo Nacional y en función de ello, debe evaluar el impacto del currículo en el territorio. Con este objetivo, el Ajuste Curricular 2016, ratifica el trabajo en base a destrezas con criterios de desempeño como organizadores de la acción pedagógica, pues a partir de ellas se agrupan los contenidos a desarrollar. Las destrezas, entendidas como habilidades que la persona desarrolla con éxito (Bayardo, 1998), están agrupadas por áreas de conocimiento y por subnivel de educación y buscan que el estudiante las desarrolle y use en distintas situaciones de la vida (Ministerio de Educación, 2018).

El Ajuste Curricular 2016 funciona como orientador de la acción pedagógica de todas las instituciones educativas en el país independientemente de su modalidad, viene bien indicar que, en Ecuador, la oferta educativa se realiza a través de diferentes tipos de instituciones educativas como son: particulares, fiscales, fiscomisionales y municipales (Ministerio de Educación, 2020). Así mismo, las instituciones educativas fiscales pueden ofertar el servicio educativo a través de diferentes modalidades cuya presencia está condicionada por el número de estudiantes al que sirven. En este sentido tenemos escuelas unidocentes, y pluridocentes que en muchas investigaciones son también, denominadas multigrado entendiéndose como una escuela en la cual hay más de un grado atendido por un solo docente (Estrada, 2015).

Frente a la dinámica de las escuelas multigrado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2009), sostiene que el Currículo Educativo Nacional debería responder a las particularidades que estas presentan caracterizadas por la diversidad y la complejidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo Pavo y Patiño (2020)



ratifican la flexibilidad del currículo nacional y la posibilidad que tienen los docentes para elegir las destrezas a desarrollar luego de considerar el contexto del entorno en el cual trabajan con el objetivo de generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo en cuanto al uso del conocimiento orientado a las facultades prácticas, en este sentido se abre la posibilidad de que en cada institución puedan priorizar las destrezas a desarrollar y con ello los contenidos a trabajar en el aula.

No obstante, de lo expuesto, desde el corto acercamiento realizado a escuelas multigrado, a través de las prácticas laborales, nos atrevemos a manifestar que la dinámica que exige estos contextos influye en la posibilidad de lograr la flexibilidad del currículo, en correspondencia a lo planteado en la Actualización Curricular 2016. Por lo tanto, este trabajo de investigación, busca ofrecer mayor información sobre la forma en la que se promueven el desarrollo de destrezas y habilidades en los niños y niñas en las escuelas multigrado.

El objetivo de esta monografía, que se realizó a través de la revisión bibliográfica, es investigar sobre los principios teóricos y metodológicos que fundamentan la potenciación de destrezas y habilidades en los niños y niñas que estudian en escuelas multigrado. Para desarrollar esta investigación se plantearon tres objetivos específicos: (1) describir los paradigmas pedagógicos que están detrás de la acción educativa en las escuelas multigrado; (2) caracterizar los lineamientos teóricos y metodológicos que asume el docente para el desarrollo de destrezas y habilidades en niños y niñas de escuelas multigrado; (3) e identificar formas y parámetros de evaluación de destrezas y habilidades en niños y niñas que estudian en escuelas multigrado.

Esta investigación se basó en la revisión bibliográfica como fuente de datos.

Debido a esto, se procedió a recuperar información mediante la recopilación y



manipulación de documentos presentes en diferentes plataformas y repositorios digitales. En este sentido, más allá de conocer y explorar fuentes útiles disponibles para destacar aspectos esenciales de la temática, se generará conocimiento que será importante para que los lectores tengan la posibilidad de crear conclusiones correspondientes. Asimismo, se aplicaron distintas habilidades del pensamiento como la deducción, inducción, síntesis y análisis para facilitar el proceso investigativo puesto que, permiten obtener posiciones personales fundamentadas en base a la teoría, para procesar discrepancias en la información encontrada, así como discernir datos de fuentes no confiables.

Esta monografía está estructurada en tres capítulos. En el Capítulo I se contextualiza el recorrido histórico de las escuelas multigrado, se realiza una breve definición de este tipo de escuelas y se analizan los paradigmas pedagógicos detrás de la acción educativa, a través del análisis de métodos y estrategias que utilizan los docentes en esta modalidad. El Capítulo II, se introduce bajo el tópico de aprendizaje humano; posteriormente se presenta la definición de destrezas y habilidades desde diferentes puntos de vista y se conocen sus tipos. Después se analiza el desarrollo de habilidades y destrezas para finalmente conocer los lineamientos teóricos y metodológicos de la incorporación y desarrollo de destrezas con criterio de desempeño en el Ajuste Curricular 2016 del Ecuador. En el Capítulo III, se abordan las formas y parámetros de evaluación de destrezas y habilidades aplicables en el contexto educativo multigrado para contrastarlas con la evidencia experimental.



CAPÍTULO I

Paradigmas pedagógicos presentes en las escuelas multigrado

1.1 Contextualización del entorno de investigación: Recorrido histórico sobre la escuela multigrado

La trayectoria histórica de la escuela multigrado, muestra que fue la primera forma de escolarización alrededor del mundo. En tal sentido, Ames (2004) señala que, a lo largo del siglo XIX e inicios del XX, en Estados Unidos y Canadá, esta modalidad escolar predominó en un 70,8% del total de instituciones educativas; de igual manera se indica que el cambio hacia una nueva forma de hacer educación conocida como escuela graduada fue consecuencia de la revolución industrial pues, su dinámica generó la concentración de población en las nacientes ciudades industriales que demandaron mano de obra para el funcionamiento de las industrias (Miller, 1989). De ahí que, es a partir de la revolución industrial que poco a poco se abandona el modelo multigrado como la forma más común de hacer educación, no obstante de lo expuesto la existencia de las escuelas multigrado surgió como respuesta a la necesidad de la sociedad y en estos últimos tiempos con más fuerza por elección pedagógica, ya que se las consideraba como un campo fértil y beneficioso para el aprendizaje; en este marco Little (2001) complementa lo expuesto al mencionar que, en estos países se distinguieron y refirieron a las escuelas que nacen por necesidad como clases de combinación, clases de edades mixtas forzadas y grado mixto forzado, mientras que las de elección pedagógica hicieron alusión a la agrupación vertical, no calificado y agrupación familiar.

De otra parte, al revisar la trayectoria histórica de las escuelas multigrado en el contexto europeo, Little (2001) indica que hacia 1978, en Finlandia, las escuelas



multigrado eran muy comunes y contaban con estrategias de enseñanza basadas en la innovación, ya que se la consideraba como la mejor forma de educación para los niños. Posteriormente Juárez (2012) explica que se cerraron el 25% de las escuelas multigrado en este país, pero las que se mantuvieron fueron un total éxito, porque contaban con docentes de planta que compartían el desarrollo curricular con docentes de asignaturas específicas como por ejemplo inglés o especialista en educación en la diversidad, quienes asistían una vez por semana a los centros, complementando el desarrollo de la tarea pedagógica. Además, en lo referente a la gestión escolar impulsaron la descentralización, dicho de otro modo, estas instituciones contaron con la libertad de contratación docente, elección de textos, alimentos, materiales, etc. situación que, a decir del autor consultado, potenció la pertinencia de la educación que se desarrolló bajo esta modalidad.

De igual manera, en la década de los años 80, en Reino Unido, la educación primaria a través de la modalidad multigrado fue adoptada por la fuerza circunstancial (Little, 2001). En tal sentido, Kucita, Kivunja, Maxwell, y Kuyini (2013) sostienen que estas escuelas se convirtieron en la respuesta a la problemática generada por la escasez de maestros y la dispersión de la población dentro del territorio.

Birch, y Lally (1995) indican que en Asia este tipo de instituciones no son una modalidad nueva, pues desde siglos pasados, en los países islámicos fue el modelo educativo que las escuelas religiosas adoptaron para la enseñanza. Además, indica que surgieron para atender en el ámbito educativo a grupos minoritarios de diferente habla que se ubicaron en áreas lejanas con respecto a las urbes. El autor hace énfasis que, en países como Indonesia, China y Filipinas, el impulso brindado a esta modalidad educativa ha dado buenos resultados por lo que se puede hablar de una nueva era de las escuelas multigrado.



A nivel latinoamericano, Padilla y Torres (2018) sostienen que durante el siglo XVIII, las escuelas trabajaban con grupos heterogéneos, es decir que no existía gradación por edad, ya que el proceso de enseñanza se centraba en torno a que los estudiantes aprendan a leer, escribir y hacer cálculos para posteriormente obtener un oficio; según los autores citados es en el siglo XIX, cuando se dio la separación de grupos por edad y nivel, siguiendo la modalidad educativa impulsada en Europa desde la revolución industrial. Con la escuela graduada, la educación se masificó, por consiguiente, amplió su cobertura. No obstante, la escuela multigrado no desapareció, esta modalidad se mantuvo, especialmente como una posibilidad de educación dirigida a poblaciones dispersas geográficamente y ubicadas en zonas de difícil acceso. Para Arteaga, Williamson, Berrouet y Segundo (2017) su impulso toma fuerza, en la década de los años setenta como respuesta a las demandas de la sociedad, especialmente de las poblaciones empobrecidas.

Es precisamente en el año 1970, cuando la UNESCO impulsa la llamada Escuela Unitaria con lineamientos didácticos específicos para el trabajo en el aula (Torres, 2016). En el año 1975, surge en Colombia el programa Escuela Nueva, a través del cual se ofrecen oportunidades de aprendizaje bajo la modalidad multigrado. Este programa plantea un trabajo que va más allá del cumplimiento de planes educativos, promueve mayor relación entre la escuela y comunidad con miras a profundizar en el conocimiento de la propia cultura; en este programa, se aplicó la estrategia de guías que estaban diseñadas para que los estudiantes trabajen de manera individual y grupal (Villar, 1995).

Actualmente, las escuelas multigrado siguen presentes y constituyen la respuesta gubernamental, para atender las necesidades educativas de amplios sectores de la población (Torres, Lugo, Ruiz, Brito y Brawerman, 2016).



1.2 Una mirada sobre su definición y caracterización

Existen diferentes perspectivas referentes a la definición de escuelas multigrado que mantienen su especificidad de acuerdo a la época histórica y al lugar; no obstante, varios autores coinciden en su conceptualización, tal como se presentará a continuación:

De acuerdo a Rodríguez (2004), Abós y Boix (2017) y Domingo (2014) las escuelas multigrado son aquellas instituciones pequeñas en las que un maestro desarrolla el rol directivo de la institución y guía el proceso de aprendizaje de individuos de diferentes grados y edades, que conviven en un mismo espacio, ya que se trabaja con un número reducido de estudiantes. Asimismo, De la Vega (2020) y Jiménez (2014) conciben a esta modalidad como un espacio en el que se utilizan más métodos activo-participativos debido a la diversidad presente en el aula, en donde se garantiza que la educación llegue a cualquier individuo.

Acorde a lo planteado por Rodríguez (2004) las escuelas multigrado pueden estar clasificadas de tres maneras: complejidad baja, en la que dos grados del mismo ciclo¹ trabajan en un aula; de complejidad media que está constituida por un aula de tres grados de diferentes ciclos en un mismo espacio; y finalmente de complejidad alta en la que se encuentran un aula de cuatro a seis grados de diferentes ciclos.

Varios autores hacen alusión a la demografía como un factor influyente en la caracterización de las escuelas multigrado. En este sentido, Schmelkes y Águila (2019) indican que existe predominio de las escuelas multigrado en centros poblados aislados y con menor población, es decir en sectores rurales. Mulryan (2007) también manifiesta

¹ En el sistema educativo peruano se entiende por ciclo a la organización de la Educación Básica en grupos por rangos etarios. Los ciclos en los que se desarrolla la Educación básica regular son siete en total (INEI, 2016).



que estos factores inciden de manera significativa en la enseñanza de las escuelas multigrado, especialmente en poblaciones minoritarias que enfrentan situaciones distintas y más complejas como diferente lenguaje, topografía o pobreza. Adicionalmente y siguiendo las ideas iniciales, Juárez, Lorenzo, Núñez, Santamaría, Williamson, Ascorra y González (2020) sostienen que, aunque exista gran diversidad en la zona rural, el origen está en el éxodo de la población rural, entendido como el desplazamiento de la población de zonas rurales hacia las ciudades motivados por las oportunidades que supuestamente les presentan los centros urbanos, situación que provocó el descenso de población en la ruralidad y con ello disminución de población estudiantil y por consiguientes menor presencia de escuelas.

Si bien es difícil establecer un perfil de ubicación de las escuelas multigrado como lo establecen Salas y Fallas (2013) la mayoría de investigaciones indican que estas escuelas se sitúan en zonas geográficamente apartadas de los centros urbanos y en varias ocasiones son de difícil acceso por la topografía del relieve, ello ratifica la escasa población a la que atienden, que en muchos casos se debaten en la pobreza o extrema pobreza (Rodríguez, 2004).

Juárez (2017), nos habla de la percepción de la infraestructura de las escuelas multigrado e indica que esta depende en cierta medida de factores como: el contexto en el que se ubica, actividades de gestión de los docentes, cooperación en el mantenimiento por parte de la población y ejercicio de la política pública, etc.

En este sentido, existen investigaciones que muestran que escuelas multigrado cuentan con buena infraestructura, ya que se disponen de biblioteca, canchas, patios, baños en buenas condiciones además de cocina y comedor en donde los padres de familia



preparan las comidas requeridas para ellos y para los niños. Por el contrario, Salas y Fallas (2013) y Schmelkes y Águila (2019) indican que hay otras realidades de infraestructura de las escuelas multigrado. Estas son deficientes a más de que resulta un problema grave para el estudiantado, ya que algunas no cuentan con aulas suficientes, no tienen servicios básicos o la infraestructura está en condiciones precarias.

La diversidad es otra característica y se la mira como una fuente de enriquecimiento que se genera en el aula por las variaciones y diferencias humanas (Grimaldi, Cobeñas, Melchior y Battistuzzi, 2015); por lo que constituye una de las características más notables que presentan las escuelas multigrado. En este sentido, la variedad de edades en el aula, puede ser considerada como la mayor fortaleza, porque la individualidad de los estudiantes puede propiciar respuestas educativas eficaces (Boix, 2011); en este sentido, Cassany (2004) también menciona que existen más criterios referentes a la diversidad en estas escuelas que van más allá de la edad, tales como: ritmos de aprendizaje, niveles de aprendizaje, lenguas, cultura, destrezas interpersonales, intereses y motivaciones.

La relación escuela-comunidad constituye un apartado fundamental dentro del tópico en desarrollo. La escuela multigrado ubicada en espacios geográficamente alejados, mayoritariamente territorios rurales (parroquias y comunidades) mantiene una inexcusable relación e impacto del lugar en el que se encuentra. En este sentido, se dice que la comunidad rural presenta varias características ya sean a nivel de actividades económicas, así como particulares, aspectos geográficos, demográficos, históricos, culturales y ecológicos que se complementan con diversos estilos de vida y conocimientos locales que difieren de la zona urbana (Boix, 2011).



A partir de eso, el autor indica que estas características forman parte de la identidad de la escuela, y deberían estar incorporados dentro del currículum escolar, esto debido a que a lo largo de la formación educativa los contenidos que se plantean deben estar a tinta del contexto, por lo tanto, construir conocimiento con vista a aprehender el conocimiento local es esencial para generar el encuentro de escuela y comunidad. Además, es fundamental considerar que, si bien el saber local debe estar inmerso en el aprendizaje hay que situarse mucho más allá. El accionar eficaz de los estudiantes de un aula multigrado está vinculado con la idea interdisciplinar en medida de potenciar el aprendizaje, es decir, los estudiantes disponen de apertura para compartir su mundo, experiencias, vivencias a partir del espacio común. Jiménez (2011) complementa que la relación estrecha entre la escuela y la comunidad contribuye al sostenimiento de la identidad local. Es así como la relación escuela y comunidad presenta muchas oportunidades pedagógicas.

1.3 Escuelas multigrado en Ecuador un enmarque en la Educación rural

Es importante realizar una breve retrospectiva de la educación para en ese marco analizar el surgimiento de la educación rural, puesto que como se ha mencionado antes, la escuela multigrado es característica en ese contexto. Bajo esta perspectiva es necesario considerar que actualmente, según la Constitución del Ecuador la educación es un Derecho y un deber de todas las personas a lo largo de su vida (Asamblea Nacional del Ecuador, Art. 26 de 2008), no obstante, esta particularidad no estuvo presente en décadas anteriores. Así en 1830 cuando el Ecuador se organiza como una República independiente, las constituciones pretendían promover e impulsar la educación pública, razón por la cual se crean escuelas primarias, de secundaria y universidades, empero, no todas las personas tenían acceso al sistema educativo, sobre todo en las zonas rurales,



porque el ejercicio de este Derecho estaba supeditado a la capacidad adquisitiva de los ciudadanos y al reconocimiento como tales (Poveda, 1997). Durante los siguientes años se realizaron varios intentos de reconsideración de esta realidad, a través nuevos marcos normativos que promovieron la educación pública, pero no lograron considerar la realidad de las población campesina y de la ruralidad; sin embargo, hacia 1930 el movimiento indígena adquiere mayor protagonismo, su lucha por la reivindicación social se visibiliza a través de grandes líderes, Dolores Cacuango fue una de ellas, quien propuso la experiencia de alfabetización en el medio rural, ya que para ella este proceso era un instrumento de emancipación (Bretón y Olmo, 1999). Lastimosamente, hacia 1950, según Luna (2014) se dio un estancamiento en la educación rural debido a la imposición de un modelo pedagógico no pertinente con la cultura ancestral ni con el idioma; esto hizo que se retomen diferentes expresiones de descontento y se incrementen demandas sociales por parte del movimiento indígena, todas en procura del ejercicio del derecho a la educación basado en sus principios (Tamayo, 2019). Vale destacar que estos reclamos encontraron respaldo en ciertos representantes de la línea progresista de la Iglesia Católica, quienes asumiendo la opción preferencial por los pobres tomaron posición a favor del movimiento indígena. En este contexto se da en Riobamba la creación, del proyecto denominado “Misión Andina “promovido por Monseñor Leonidas Proaño, cuyo objetivo fue impulsar la educación rural, a través de la creación de infraestructura educativa y del desarrollo de programas de alfabetización (Bretón y Olmo, 1999). En la misma línea, hacia la década de los años 60, se crearon escuelas Radiofónicas en Riobamba, Pichincha, y Centros Shuar dirigidos a niños que pertenecían a espacios territoriales en los que no existían escuelas. La respuesta gubernamental llega hacia el año 1969 cuando el Ministerio de Educación expide las normativas y directrices para distribuir sedes y zonas escolares a partir de las necesidades de cada sector, lo que para



1970 se conoció como “Nuclearización”. Minteguiaga (2014) plantea que el proceso de nuclearización tenía como fin organizar núcleos de escuelas en zonas rurales para generar y permitir la participación activa de la comunidad con la escuela, aunque no tuvo mayor impacto ya que de igual manera Garofalo y Villacrés (2018) plantean que los docentes no estaban preparados para enfrentar problemas educativos en el ambiente rural. A decir de Luna (2014) en 1977, los procesos de lucha y reivindicación educativa liderados por varias organizaciones indígenas encontraron respuestas gubernamentales expresadas en medidas compensatorias de la oferta de este sistema, es indudable que, gracias a la lucha tenaz del movimiento indígena, el gobierno del Ecuador, el 5 de mayo de 1982, oficializa a la educación rural (Poveda, 1997). Y para 1983 la Constitución del Ecuador plantea el reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe. Es así que para 1988 se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe con un currículo adecuado para las modalidades y necesidades educativas (Conejo, 2008). De acuerdo a Centeno, Flores y Alvarado (2018), en el año 1992, se impulsa la educación rural del país, a través de programas de alfabetización que poco a poco reducen esta problemática histórica.

Datos actuales, dan cuenta que durante el periodo lectivo 2019-2020, en el área rural se registran 6780 escuelas fiscales, 211 fiscomisionales, 23 municipales y 429 particulares, es decir un total de 7443 instituciones rurales.

Ahora bien, en este contexto, la modalidad multigrado tiene mucho que ver con la educación rural, ya que precisamente las escuelas que ofertan este servicio educativo están ubicadas, en su mayoría, en el ámbito rural. En el año 2005, como parte del ejercicio de la política pública gubernamental se impulsaron varios proyectos que buscan mejorar la educación con mención especial a las escuelas multigrado (Ministerio de Educación, 2018). En el 2013, bajo el marco de la política pública: Mejoramiento de la calidad de la



educación, el gobierno de turno, impulsó una serie de estrategias, entre las cuales se resalta la fusión de instituciones educativas multigrado ya sean unidocentes o pluridocentes. Diversos análisis posteriores sobre esta política indican que, el impacto en las comunidades rurales fue alto, pues a no dudarlo, la presencia de estas escuelas en el entorno rural activa su dinámica, en consecuencia, hacia el año 2019 se anunció la reapertura de varias escuelas multigrado (El Universo, 2019) como una nueva política pública educativa que se encuentra en ejecución.

1.4 Paradigmas pedagógicos que están detrás de la acción educativa en las escuelas multigrado

Luego del abordaje realizado sobre el contexto en el que se sitúa esta investigación procedemos con el desarrollo de este acápite, que busca mirar los paradigmas que están detrás de la acción educativa en las escuelas multigrado, entonces conviene conocerlos a partir de una diferencia conceptual entre paradigmas, modelos y teorías pedagógicas del aprendizaje

Ardilla (2007) sostiene que un paradigma hace referencia a una guía, pero también es un conjunto de saberes y valores que se comparten en la sociedad, que se usan de manera directa o indirecta por una comunidad en específico, es así que podría estar constituido por hallazgos científicos reconocidos o creencias y valores. Por otra parte, desde una visión arraigada a la ciencia Bribiesca y Merino (2008) manifiestan que el paradigma es una forma específica de comprender, manipular y explicar un fenómeno, dicho de otra forma, en la educación, un paradigma actúa como guía y ejemplo aceptado en la sociedad, para la acción en las aulas, a partir de la inclusión de leyes, teorías y



prácticas, y su importancia radica en la capacidad explicativa que desarrolla para su aplicación.

Por su lado, Mosterín (1978) menciona que el modelo es una representación de un fenómeno que se forma a partir de la teoría por lo que estos tienen una estrecha relación; además se caracteriza por ser alternativos, por construirse a partir de principios y que pueden variar. En cuanto al ámbito educacional, un modelo educativo determina las relaciones entre los elementos que configuran el proceso educativo, es decir, entre docente, estudiante, entorno, objeto a estudiar, etc., por lo que el objetivo del modelo es posibilitar que el aprendizaje contribuya a la formación del individuo desde una perspectiva determinada (Avendaño, 2013).

La teoría son conocimientos parciales que pretenden conocer un fenómeno en el mundo con la finalidad de dar una explicación sobre una situación. De esta manera, la teoría es una configuración de conceptos y enunciados lógicos que permiten llegar a una conclusión; además se considera que tanto en la ciencia como en la educación la teoría puede evolucionar o cambiar a lo largo del tiempo (Carvajal, 2002) pero también puede ser falseada por la comprobación de nuevas experiencias y análisis (Cely, 2009).

1.4.1 Modelo pedagógico tradicional

El modelo pedagógico tradicional mantiene su origen en el siglo XVII, cuando la enseñanza se desarrollaba dentro de los internados por lo que se impartía contenidos de orden religioso fundamentado en la búsqueda de la formación del carácter con base en los valores, disciplina, la ética, moral y el humanismo (Vélez, 2013)



Por tanto, este modelo se atribuye a enseñar todo a todos de manera generalizada mediante estrategias rígidas que exigen la memorización y repetición de la información y contenidos, planteando que quien es capaz de repetir y dar buen ejemplo es un ser inteligente, bueno de acuerdo a los estándares de la época. El ideal educativo o el objetivo del modelo tradicional es formar al individuo, pero específicamente en el carácter (Blanco y Quitora, 2000) es por eso que el tipo de ser humano que se quiere formar es una persona disciplinada con valores y que esté dispuesta a aplicar sus conocimientos en base a hechos morales; de esta manera, posteriormente podrá estar inmersa en disciplinas como la ciencia, literatura y la matemática (García, 1991).

Existen varios autores que comparten las características del modelo tradicional de manera general, por lo tanto, para obtener mayor información al respecto, a continuación, se presentarán dichos aspectos de acuerdo a criterios:

Relación docente estudiante

En este modelo, como ya se mencionó anteriormente, el maestro es quien tiene el papel más importante dentro del aula, por lo que no se realiza un intercambio de información, sino el/la docente y estudiantes tienen una relación unidireccional (Blanco y Quitora, 2000), es por eso los autores dicen que el maestro cumple una función de autoridad y transmisor del conocimiento y el estudiante desarrolla un papel pasivo.

Estrategias y actividades

Autores como Contreras, Bermúdez y Torres (2019) sostienen que las estrategias de enseñanza aprendizaje consisten en actividades de memorización, repetición mecánica, y evaluaciones de condicionamiento operante; es por eso que en el aula el



docente tiene el rol protagónico y autoritario. En esta línea García (1991) también menciona que todas las actividades acumulativas de conocimiento y verbalistas no se encuentran sumergidas en el contexto de los individuos sino más bien todo es ajeno a la experiencia.

Destrezas y contenidos

El modelo pedagógico tradicional, partiendo de la idea de Contreras, Bermúdez y Torres (2019) pueden tener énfasis en contenidos debido a la transmisión de información y a la definición de saberes estáticos con anterioridad por parte del maestro; los principales medios utilizados para el desarrollo de contenidos son las lecturas y la cátedra por parte del docente. Rodríguez (2013) agrega, que dentro de este modelo se desarrollan destrezas de las asignaturas específicas, como sumar, restar, leer, escribir, etc., sin embargo, se limita la individualidad y la creatividad. Por otra parte, se realizan actividades repetitivas y lineales. Agama y Crespo (2016) dicen que en este modelo es difícil que los estudiantes mantengan la motivación a lo largo de su proceso de formación, ya que no ponen a prueba nuevas habilidades y destrezas.

1.4.2 Modelo pedagógico conductista

El modelo conductista nace impregnado por la influencia del positivismo, corriente filosófica que se encontraba en vigencia en la época, de ahí que su raíz se sitúe en las teorías biológicas y evolutivas. El conductismo centra su interés en mirar los cambios observables que se dan en el comportamiento humano, entonces plantea una postura crítica a las estrategias de aprendizaje que describen la conducta² mente y el

² Es una palabra latina que significa conducida o guiada, esto quiere decir que la conducta constituye aquellas acciones conducidas o guiadas por la mente (Bleger, 1973)



pensamiento de los individuos, ya que se consideraba preocupante, no obtener análisis objetivos (Ormrod, Sanz, Soria y Carnicero, 2005).

Entre los representantes del conductismo tenemos a John B. Watson, quien en su aporte “Psychology as the behaviorist views it” mencionó que los procesos de la mente no pueden ser analizados sin salir de un marco subjetivo; además dentro de este manifiesto, el aspecto más importante a tratar era la Psicología, pues, para ser considerada como una ciencia, todo el proceso se debía concentrar en la conducta medible (Ardilla, 2013). No obstante, Omrod, Sanz, Soria y Carnicero (2005) sostienen que el conductismo debe su apogeo, a los esfuerzos desarrollados por Pavlov y Thorndike quienes plantean sustentos contundentes y estrategias que aportan al análisis de la conducta entendida desde dos perspectivas. La primera como las acciones que ejecutan los individuos y la segunda, como la relación entre las estructuras funcionales y psicológicas de los seres humanos (I Balasch, 2007).

El conductismo sostiene que el aprendizaje es posible desde una combinación emocional y motivacional y se evidencia en conductas observables, además indica que, los mecanismos que permiten su realización son de dos tipos: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, al que posteriormente se le añade un proceso más complejo el condicionamiento vicario u observacional.

A partir de nuevos estudios y perspectivas, se entiende a la conducta de dos maneras: primero, como todas las acciones que ejecutan los individuos y segundo, como la relación entre las estructuras funcionales y psicológicas de los seres humanos (I Balasch, 2007).



Ivan Petrovich Pavlov, es precisamente el fundador del condicionamiento clásico como mecanismo que genera el aprendizaje. Pavlov demuestra, a partir de experimentos con animales,³ la posibilidad de que los seres humanos y animales, aprendan respuestas o generen conductas, ante estímulos. Las respuestas se vuelven involuntarias y pueden ser de tipo emocional o fisiológicas y condicionadas o aprendidas de tal manera que son inmediatas en las situaciones que las provocan (Cansado, Morillas y Sastre, 2015).

Para que esto se produzca, Pavlov plantea la presencia de diferentes estímulos: el **estímulo condicionado**⁴ que inicialmente no provoca una **respuesta condicionada**⁵, sino solo respuestas de orientación hacia la fuente de estimulación. El **estímulo incondicionado**, que es el que provoca de forma refleja e involuntaria una **respuesta incondicionada**⁶ y repetitiva (Cansado, Morillas y Sastre, 2015).

Siguiendo la línea de Pavlov, John B. Watson, profundiza sobre la generalización de la respuesta condicionada, a partir de un experimento denominado “El pequeño Albert” que lo desarrolló conjuntamente con Rosalie Rayner; este consistió en comprobar tres aspectos: si se puede condicionar a un niño para que tema a un animal cuando existe un ruido al mismo tiempo; si el miedo se transfiere a otros animales; y cuánto persiste el miedo (Polti, 2013). Ormart, Lima, Navés y Pena (2013) los resultados mostraron que al

³ Ivan Petrovich Pavlov para entender y situar el condicionamiento clásico se basó en uno de sus experimentos referentes a la secreción de saliva en perros; aquí pudo notar que los animales salivaban apenas veían u olfateaban la comida, luego de esto involucró que salivaran con la presencia de una campana al asociar estos estímulos con la presencia de comida (Cansado, Morillas y Sastre, 2015).

⁴ Se considera estímulo condicionado a aquel que ha sido aplicado con anterioridad y produce una respuesta medible, induce una respuesta incondicionada (Gutiérrez, 2005)

⁵ La respuesta condicionada es una respuesta aprendida ante un estímulo que antes era neutro (Woolfolk, 2010)

⁶ La respuesta incondicionada es una respuesta emocional o fisiológica que ocurre de forma natural (Woolfolk, 2010)



repetir un ruido fuerte y ante la presentación de un animal, el niño presentaba angustia y miedo, lo que posteriormente provocó el traslado de miedo a situaciones similares.

Otro defensor del conductismo fue Edward Thorndike, quien también desarrolló su investigación al observar varias conductas en animales⁷, pero posteriormente lo aplicó en personas; la teoría propuesta se denominó “conexionismo” puesto que pensaba que aprender era instaurar conexiones entre los estímulos y respuestas (Mergel, 1998).

A través del proceso de experimentación, observó que los animales en un inicio realizaban movimientos casuales, pero después de un periodo de tiempo solo hicieron movimientos correctos que les conducía a su objetivo, por lo que determinó que el aprendizaje se puede atribuir a la relación existente entre las acciones de prueba o práctica constante y los errores, pero también evidenció que las acciones correctas que les conducían a su meta se realizaron cada vez en menos tiempo (Haseloff y Jorswieck, 2020). De igual manera, Mergel (1998) sostiene que las leyes planteadas por Thorndike después de su experimento son dos: la ley de efecto, que dice que cuando una respuesta es recompensada, la conexión adquiere mayor fuerza y cuando es castigado puede debilitarse o motivar un comportamiento; y la ley de ejercicio, que se refiere a que la unión del estímulo y respuesta es mayor cuando más se practica.

Skinner defensor del conductismo radical manifiesta que, el comportamiento no es una respuesta ante un estímulo sino son acciones deliberadas afectadas o modificadas por sus consecuencias, desde la mirada de Santos y Leite (2013) introdujo los términos de refuerzo positivo y negativo. El primero consiste en dar algo a manera de recompensar

⁷ Thorndike en sus experimentos expuso a varios animales a situaciones conflictivas, a través de corrales, laberintos y cajas problema en los que tenían que buscar distintas formas de accionar para poder escapar u obtener alimento (Cruz, 2021) y (Ortiz, Gonzáles y Rivas, 2012).



la conducta, por otra parte, el refuerzo negativo pretende evitar o prohibir algo agradable al individuo o incluir algo desagradable para el mismo. La intención de los refuerzos es disminuir o aumentar una conducta específica.

El experimento⁸ aplicado por Skinner centró su interés en comprender cómo cambia el comportamiento humano según el efecto, concluyendo que si existe un resultado agradable, y por el contrario el resultado es negativo el individuo deja su comportamiento, concluyendo que el experimento permitió corroborar que el refuerzo incide dentro de la respuesta, y un por consecuencia un cambio de comportamiento (Pellón, 2013).

Castillo (2005) complementa lo expuesto al realizar un análisis del uso del conductismo en el aprendizaje, y al respecto indica que, bajo este Modelo, el estudiante desarrolla un papel pasivo, pues debe aprender lo enseñado por el docente, y adquiere un papel activo para reproducir la información. Por otra parte, el docente adopta un rol protagónico, porque es quien ejecuta y aplica estímulos para reforzar o disminuir las conductas, es quien sigue el proceso y la evolución del discente. En este caso, el docente es considerado el eje de aprendizaje, pues es quien conoce, planifica, organiza, ejecuta, aplica, transmite y dirige el aprendizaje, además que su punto priori de acción se relaciona con la modificación de conductas deseadas y no deseadas (Castillo, 2005).

Visto desde esta perspectiva, el conductismo contribuye a formar un alumno capaz de responder asertivamente a los estímulos presentados, es así que se resume el propósito de individuo como aquel que recibe enseñanza individualizada, con el objeto de formar

⁸ Skinner, en su experimento utilizó ratas en jaulas para accionar palancas que provocaban que la comida caiga; en un inicio los animales realizaron dichas acciones de manera involuntaria pero después lo realizaron de manera consciente y decidida cada vez que necesitaban comer (Plazas, 2006).



un sujeto con altas competencias a nivel industrial, habilidades y aptitudes mecanizadas que respondan a las demandas en cuanto a su contexto (Castillo, 2005).

Por lo expuesto el conductismo es un modelo que integra varias teorías de aprendizaje las cuales refieren que, los individuos aprenden cuando se demuestra una respuesta, después de la presentación de un estímulo específico (Ertmer y Newby, 1993), quizá la esencia de su conceptualización ha generado diversas posturas, algunas rescatan su valor y la han integrado en el ámbito clínico y educativo, sobre todo para generar procesos de modificación de conducta, o para fortalecer la motivación escolar, no obstante las críticas resaltan el carácter reduccionista y mecanicista asociado a estímulos - respuestas, y a la falta de consideración de procesos internos propios del ser humano que inciden en la conducta y en el aprendizaje.

1.4.3 Enfoque de la educación liberadora desde la perspectiva Freireana

La educación concebida como transmisión de información por parte de los maestros a los estudiantes con el fin de que ellos puedan memorizar y reproducir todo lo aprendido (Leaders, 2012) fue denominada por Paulo Freire como educación bancaria y la caracteriza como un sistema unidireccional, vertical y mecánico, que considera a los estudiantes como objetos vaciados y pasivos, por lo que es necesario la acción docente encaminada a depositar el conocimiento. Queda claro que, en la educación bancaria, el docente es quien sabe, y los estudiantes, no tienen ningún conocimiento, siendo concebidos como tabulas rasas (Sotomayor, 2011). Freire sostiene que este tipo de educación incita a la domesticación y conlleva a los educandos a entrar en un espacio estático, firme e impenetrable ante las dudas y la crítica (Rojas, 2009)



Paulo Freire (1921-1997), pedagogo Brasileño, vivió bajo un contexto latinoamericano neoliberal que priorizó el individualismo y la competitividad y generó sociedades caracterizadas por la desigualdad, pobreza y pobreza extrema, por ello cuestionó la educación denominada bancaria, bajo el argumento de que detrás de ella se encerraba el interés político de sostener el sistema descrito, en virtud de que cumplía con el objetivo de formar seres humanos sumidos en la cultura del silencio, sin capacidad crítica.

En contraparte, desarrolló una propuesta de educación liberadora que basa su fundamentación en el reconocimiento del carácter político de la educación, en la medida en que se convierte en la oportunidad de transformación de la realidad del educando.

La propuesta freireana reconoce a los estudiantes como sujetos con capacidad emancipadora a partir del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Kohan, 2019). Se trata de una visión educativa en donde el maestro y el estudiante adquieren una posición y relación horizontal que se maneja mediante el diálogo conjunto que construyen el conocimiento, el estudiante es maestro y el maestro estudiante de forma simultánea siendo la naturaleza de sus saberes y conocimientos la diferencia entre ambos actores (Piquer, 2018). Para López (2008) Freire, busca desde la educación, el ejercicio de la justicia y bienestar social, sin necesidad de la dominación y explotación de unos a otros y en esa medida la educación propuesta por Freire es la Educación Liberadora. En el mismo sentido, la educación liberadora promueve el reconocimiento histórico del ser humano como parte esencial para transformar realidades y luchar por la emancipación, además fortalece el humanismo y las habilidades que dan respuesta a las demandas sociales (Gómez, 2015)



1.4.4 Las teorías cognitivistas y el modelo pedagógico constructivista

Las teorías cognitivistas surgen como una alternativa al conductismo, y basan sus fundamentos en el reconocimiento de la importancia de las actividades internas, los pensamientos y el contexto como condición para el desarrollo del proceso de aprendizaje además reconocen a los estudiantes como sujetos activos que interactúan con el medio procesando y almacenando la información. Para los cognitivistas el aprendizaje enriquece los conocimientos que el sujeto tiene almacenados en la memoria semántica. Por tanto, el aprendizaje se produce por un proceso de reorganización de conocimientos.

Dentro de las teorías Cognitivas existen dos líneas teóricas: las clásicas del aprendizaje escolar cuyos representantes son Ausubel y Bruner, y las cognitivas que se centran en el procesamiento de la información.

El constructivismo está dentro de la segunda, bajo su mirada se redefine la relación docente-estudiante, la forma de concebir al aprendizaje (Carretero, 2009) y la forma de interpretar al proceso de enseñanza aprendizaje, como construcción de significados pues, anteriormente, se definía al aprendizaje como un cambio de comportamiento mecánico o respuestas a estímulos (Serrano y Pons, 2011).

Investigadores como: Araya, Alfaro y Andonegui (2007) manifiestan que las primeras nociones del constructivismo tiene antecedentes históricos y filosóficos, en este sentido citan a Protágoras ⁹ como ejemplo de lo expuesto, para quien la realidad no era única sino dependía de las diferentes perspectivas que tenían los individuos a pesar de que hayan experimentado la misma situación, es decir, que la esencia de su planteamiento

⁹ Protágoras de Abdera (480 a.C- 410 a. C) fue un filósofo griego, considerado el fundador del movimiento sofista como una profesión, enseñó durante varios años y también publicó diferentes obras literarias sobre el ser, las artes, etc. (Afonasin, 2020)



residía en que las personas conocen a partir de la internalización de la percepción de una situación; de igual manera, los autores mencionados también sostienen que Kant¹⁰, defendió la noción de que el conocimiento de la realidad constituye un proceso de adaptación y de evolución biológica en donde los individuos construyen su manera de comportarse. Es decir, la defensa del conocimiento como una construcción de los seres humanos de acuerdo a las múltiples realidades, percepciones, forma de organización, capacidades y estados emocionales, es una discusión que se ha sostenido en el tiempo. (Ortiz, 2015)

De lo expuesto se puede colegir que las discusiones sobre la construcción del conocimiento fueron históricas, sin embargo, el estudio del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza situadas dentro del paradigma constructivista tienen más exponentes, y cada uno asume una postura diferente.

Así la teoría genética de Jean Piaget, es muy significativa, porque a través de ella se propuso que el conocimiento es un resultado de la interacción entre la realidad y el sujeto (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007). Piaget centró su investigación en el pensamiento de los niños y se opuso a la manera de entender el conocimiento innato, es decir que para él el conocimiento se elabora en el desarrollo de los individuos en función de factores biológicos; además, sostuvo que los individuos elaboran su conocimiento sobre la realidad que les rodea y conocen (Barrios, 2018). Por otra parte, Reluz y Cajachahua (2011) sostienen que, a partir de los estudios desarrollados, Piaget diferencia tres tipos de conocimiento: físico, lógico matemático y social. El primero hace referencia

¹⁰ Immanuel Kant (1724-1804) fue un filósofo y científico de Prusia durante el movimiento de la ilustración, es reconocido como el primer y más importante precursor del idealismo alemán, además de ser uno de los pensadores más influyentes dentro de la filosofía universal (Strathern, 2000)



a todos los objetos que componen la realidad, el segundo que se relaciona a lo que los individuos construyen por la reflexión, y el tercero es el conocimiento que se desarrolla por la interacción humana; pero para entender de manera más específica el desarrollo cognoscitivo de los niños, Piaget dividió en etapas todo el proceso de evolución en el que no era posible que se omita ninguna de ellas, denominándose estadios de desarrollo, los cuales son el sensoriomotor, preoperacional, de operaciones concretas y etapa de las operaciones formales (Linares, 2008).

La propuesta de Piaget resalta dos aspectos fundamentales: el cambio de estructuras del conocimiento y los principios que rigen su teoría; en cuanto al primer aspecto, Piaget defiende que, todos los individuos desde etapas tempranas organizaban el mundo en esquemas o conjunto de acciones físicas y mentales de las que se adquieren información; en relación con el segundo aspecto sostuvo que conforme la maduración progresiva de los individuos, ellos integran sistemas más complejos y pueden ajustar sus conductas de acuerdo a los requerimientos del ambiente (Arocho, 1999). Papalia (2009) en virtud de ello, la etapa sensoriomotriz constituye un periodo en el que el niño aprende de él mismo por medio de acciones sensoriales y motrices, esta etapa se desarrolla desde el nacimiento hasta los dos años; la etapa comprendida desde los dos hasta los siete años, se caracteriza por una mayor capacidad para manejar el lenguaje o generalización del pensamiento a través de esta habilidad; en la etapa de las operaciones concretas, que se da entre los siete y once años, los individuos ya pueden desarrollar operaciones mentales, tales como resolver problemas reales y razonamientos espaciales de causa y categorización; finalmente en la etapa de operaciones formales que por lo regular se da a partir de los once años, los individuos poseen una mayor capacidad para manipular información, pensar de manera abstracta y utilizar diferentes símbolos y significados.



Otra de las líneas que tiene el constructivismo, es la defendida por Lev Semionovich Vigotsky (1885-1934) quien demostró gran interés por estudiar y analizar las funciones superiores del ser humano, como memoria, razonamiento, entre otras y planteó una teoría orientada al desarrollo del ser humano en base a la apropiación histórico-social de la cultura a la que pertenece el individuo, esto significa que Vigotsky contemplaba los procesos tanto psicológicos como socioculturales dentro del proceso de aprendizaje, y por lo tanto sostiene que las funciones superiores del pensamiento son fruto de la interacción social y experiencias culturales (Matos, 1995), particularidad que le distancia de la propuesta Piagetiana que es más de corte individualista. Además, Vigotsky fundamentó gran parte de su teoría en la dialéctica Marxista que determina la relación sujeto y objeto, en donde el sujeto acciona en mediación con la actividad social sobre el objeto lo que ocasiona que este se transforme, y el sujeto se transforme a sí mismo (Matos, 1995). Por esta razón, desde la visión de Barquero (1996) en este proceso de socialización el uso de instrumentos socioculturales es importante, por un lado, menciona que las herramientas provocan cambios en el objeto, y los signos transforman internamente al sujeto en acción, estos signos se consideran producto de la interacción social, y se ven reflejados en el lenguaje, el cálculo y más. Desde este punto, Salas (2001) concluye que “el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos”. Así mismo Vigotsky (1978, como se citó en Salas 2001) afirma que el desarrollo del infante adquiere prioridad en la superficie social es decir desde afuera, para luego entrar en el ámbito psicológico, lo que significa para el autor la internalización, que está sujeta a ese sistema de relaciones sociales próximas, bajo los procesos de comunicación.



Siguiendo la línea de los constructivistas, es pertinente citar los aportes del psicólogo David Ausubel (1983). En su teoría del Aprendizaje Significativo menciona que, la adquisición de aprendizaje depende directamente de la estructura cognitiva previa del estudiante para relacionarse con la nueva información a ser aprendida, tal como Ausubel lo manifiesta el aprendizaje significativo es la aparición de constructos nuevos en el estudiante con características propias y contextual. Sin embargo, en la mencionada teoría se plantea que además de conocer qué sabe el estudiante, es necesario conocer información formal, tales como conceptos respecto a un determinado tema. Dicho de otro modo, esta teoría se basa en reconocer la relación entre la estructura cognitiva del discente con la nueva información o contenido, de manera que al momento de crear nuevas ideas y conocimientos se genere un anclaje flexible con aquello que ya conocen, proceso que se determina como aprendizaje significativo. Dicho esto, se manifiesta que las orientaciones de aprendizaje que postula Ausubel pretenden el mejoramiento de la práctica educativa, pues ya no se mantiene la idea desarrollar el proceso en “mentes en blanco”, sino bajo la certeza de que los estudiantes son parte de un contexto social cargados de experiencias y conocimientos. Dentro de esta teoría, es importante recalcar que el acaparamiento cognoscitivo no sólo facilita la práctica educativa, sino que agrega relevancia y significado a los contenidos con miras a la potenciación de estos (Hernández y Capote, 1996).

Así mismo, conviene complementar la información con un acercamiento al psicólogo Jerome Bruner, quien considera que el aprendizaje y desarrollo del ser humano se constituye en diversas etapas, y cada una de ellas se ejecuta por la construcción paulatina del sujeto, de sí mismo, y el medio que lo rodea. Es así que la construcción de sí mismo se da gracias a la posibilidad de interrelación del sujeto con el mundo exterior



(Bruner, 1986 como se citó Vielma y Salas, 2000). En esta línea, Urbina (1999) menciona que en la teoría de Bruner se focaliza la importancia de la acción en los aprendizajes, pues este proceso de aprendizaje depende de cómo se presentan los problemas en situaciones concretas para resolverlas y transferir el nuevo conocimiento a problemas similares; además, también se expone que la teoría por descubrimiento posibilita la estimulación cognitiva a través de operaciones lógicas básicas que contribuyen a la experimentación, ir de lo concreto a lo abstracto, contrastar, analizar, reorganizar la información, entre otras. Bruner considera diversos aspectos en su teoría, el primer aspecto es en relación al aprendizaje por descubrimiento, en donde el docente mediador motiva a los estudiantes a descubrir relacionar y construir el conocimiento; el segundo hace referencia al diálogo activo entre docente y estudiante, este aspecto conduce al tercero que se refiere a la información contextual y pertinente según factores temporales e históricos que son apropiados para la estructura cognitiva; el cuarto aspecto presenta el currículo espiral, que sostiene el trabajo periódico de contenidos, a manera de que se avanza y profundizan conocimientos en niveles inferiores de enseñanza, pero se tocan en niveles superiores con mayor complejidad, finalmente, el quinto aspecto supone la extrapolación y llenar vacíos, acción que realizan los estudiantes con el objeto de construir y potenciar habilidades (Guilar, 2009). De acuerdo a Bruner, pueden existir tres tipos de descubrimiento para el aprendizaje: descubrimiento inductivo, deductivo y transductivo; el primero hace referencia a la recolección y nuevas formas de ordenar información para construir un nuevo concepto; el segundo a la relación de ideas generales para llegar a enunciados específicos; y el tercero, hace referencia a la relación y comparación de dos o más elementos, ya sea por similitud o diferencia (Cálciz, 2011). Por otra parte, Zarza (2009) sostiene que, para un aprendizaje por descubrimiento de manera óptima, se deben plantear objetivos específicos que llamen la atención de los individuos, contar con conocimientos



relacionados a procesos de observación y búsqueda, y el espacio o ámbito de búsqueda debe tener límites para que se pueda cumplir con el objetivo propuesto en un inicio. Finalmente, en lo que respecta a esta teoría, además de mostrar la importancia del aprendizaje por descubrimiento, aquí se fortalece la idea del aprendizaje significativo en lugar del memorístico, es por ello, que está orientada hacia la participación de los estudiantes de manera interactiva para construir significados y en donde el maestro interviene como guía y orientador con una serie de actividades que involucren contenidos y actividades cognitivas de cada estudiante (Gallegos y Huerta, 2014).

Ante lo expuesto Carretero (1997) afirma en este modelo, el individuo es una construcción que se conforma a partir de la interacción que tiene el sujeto día a día, por lo tanto, este modelo pedagógico acoge la idea de que aprender, y enseñar, no es la reproducción y copia de información, por tanto el aprendizaje no es sinónimo de conocimientos que se depositan en los estudiantes, sino un proceso de transformación en el que el conocimiento, mediante factores internos y externos (contexto), se construye, y adquiere significación .

Para el constructivismo, los docentes y estudiantes desarrollan un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello propone una relación directa y horizontal entre ellos; en este sentido, el autor también menciona que el docente orienta y guía a través del diseño de estrategias, motiva al aprendizaje, y presenta situaciones desafiantes e innovadoras además, posibilita investigar libremente y fomentan el pensamiento reflexivo; por su parte, el estudiante es el protagonista del proceso educativo que se enfrenta a ambientes de aprendizaje complejos, aplican sus conocimientos en diferentes escenarios y construyen el conocimiento (Viñoles, 2013). En la misma línea, Castillo (2005) agrega que el docente en el constructivismo, debe enfatizar los aprendizajes en



diferentes situaciones aplicables que vayan acorde con el objetivo planteado al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje y el estudiante tiene que relacionar el conocimiento sistemático con situaciones cotidianas a través de la interacción e intercambio de ideas con el docente y sus pares. Finalmente, respecto a la temática tratada, Parreño (2019) menciona que el rol docente supera la idea de la mera transmisión de conocimientos sino se convierte en un proceso constante de retroalimentación, acompañamiento e interlocución de conocimientos, cultura y valores.

Por otra parte, acerca del tipo de ser humano que se quiere formar en el constructivismo Cedeño (2014) sostiene que este paradigma toma en cuenta tres dimensiones que deben equilibrarse mediante la educación, los conceptos, procedimientos y actitudes que se relacionan con el aprender saber, aprender hacer y aprender ser ya que estas posibilitan que los seres humanos se puedan desarrollar en diferentes ámbitos y actuar con libertad, responsabilidad y que contribuya de manera asertiva a la sociedad; también, Ertmer y Newby (1993) exponen que el fin educativo en el constructivismo es permitir que los individuos realicen un uso real y apropiado de todas las herramientas y estructuras mentales para enfrentarse a la realidad y sus diferentes problemáticas.

Lo expuesto se complementa con el tema que desarrollaremos a continuación, que busca visibilizar los métodos más utilizados en el desarrollo de los eventos educativos en la escuela multigrado.



1.5 Métodos estrategias y recursos utilizados para el desarrollo de la tarea educativa en escuelas multigrado

Dadas las características especiales de las escuelas multigrado, el proceso de enseñanza aprendizaje conlleva la utilización, aplicación y manejo de diferentes métodos que permitan desarrollar el óptimo aprendizaje de destrezas, habilidades y conocimientos (Ministerio de Educación, 1985) por lo que a continuación se profundizará en los métodos más utilizados en este tipo de escuelas.

1.5.1 Métodos de enseñanza aprendizaje utilizadas en las escuelas multigrado

1.5.1.1 Método simultáneo

En el método simultáneo el docente dirige a todos los alumnos a la vez y al mismo tiempo vigila, que cada uno de ellos preste atención a la clase, además organiza a un grupo de estudiantes dentro de una sola sala, el docente es asistido por estudiantes monitores que son aquellos que presentan un mejor rendimiento (Hamilton, 1991).

Para profundizar la información respecto al método simultáneo se realizó una entrevista a dos docentes afines a la enseñanza multigrado, quienes mencionaron que el método simultáneo consiste en que el docente organiza el tiempo de la clase según el número de grupos de estudiantes, de esta manera designa diversos tiempos, para combinar el trabajo individual y grupal, así también alternan los aprendizajes mediados (AM) y autónomos (AA).



Trabajo por el método simultáneo				
Tiempo	Momento de la clase	Grado 1	Grado 2	Grado 3
10 minutos		Actividades iniciales (AM)		
20 minutos	Anticipación	Aprendizaje mediado (AM)	Aprendizaje Autónomo (AA)	Aprendizaje autónomo (AA)
20 minutos	Construcción	Aprendizaje autónomo (AA)	Aprendizaje Mediado (AM)	Aprendizaje autónomo (AA)
20 minutos	Consolidación	Aprendizaje autónomo (AA)	Aprendizaje autónomo (AA)	Aprendizaje mediado(AM)
10 minutos		Actividades de cierre (AM)		

Tabla 1: Tabla de autoría propia con base a la entrevista

La figura 1, grafica el método de trabajo simultáneo, en este caso hay tres grupos de diferentes edades dentro de un aula de clase, grupo 1 niños de 5-6 años; grupo 2 niños de 8-9 años y grupo 3 de 11-12 años. El periodo de clase es de 80 minutos, estos se dividen en 5 secciones, la primera sección de 10 minutos, las siguientes tres secciones en 20 minutos cada una, y la última sección en 10 minutos. La primera sección con una duración de 10 minutos se designa para actividades iniciales para el grupo general (grado 1, 2 y 3) por medio del aprendizaje mediado (AM); dentro de las tres secciones de 20 minutos se organizan los momentos de la clase anticipación, construcción y consolidación, la primera sección (anticipación)de 20 minutos será trabajada con el grado 1 por aprendizaje



mediado (AM), el grado 2 y 3 por aprendizaje autónomo (AA); para la segunda sección (construcción) de 20 minutos el grado 1 y 3 trabajarán por aprendizaje autónomo (AA), mientras que el grado 2 por aprendizaje mediado (AM), finalmente, en la última sección (consolidación) de 20 minutos el grupo 1 y 2 trabajan por aprendizaje autónomo (AA) y el grupo 3 por aprendizaje mediado (AM). Para concluir, los 10 minutos restantes se asignan para actividades de cierre con el grupo general.

1.5.1.2 Método por rincones

Existen diferentes miradas sobre los rincones de aprendizajes, algunos autores lo ven como método, otros como estrategia y hay quienes lo consideran como recurso, no obstante de ello, en este aporte serán considerados como método.

Un aula por rincones hace referencia a un método educativo que consiste en realizar varias actividades con diversos grupos de estudiantes en un mismo espacio (Balongo y Mérida, 2016).

De acuerdo a Fernández (2009) el método de enseñanza-aprendizaje por rincones, responde a un tipo de educación en donde el estudiante juega el rol más importante en el proceso educativo; además es un método ideal para trabajar con grupos pequeños que necesitan desarrollar actividades diferentes, pero de manera simultánea para potenciar diferentes habilidades y destrezas (Pruaño, 2015). Cirjan (2018) sostiene que el método por rincones, partiendo de las metodologías de Montessori y las hermanas Agazzi, es una forma de aprender de una manera lúdica y flexible, pues se toma en cuenta el ritmo de aprendizaje y los intereses de los estudiantes, mientras que los docentes tienen la tarea de generar el ambiente de los rincones, observar, apoyar y resolver cuestionamientos.



El método se caracteriza por la autonomía, puesto que los estudiantes planifican su trabajo con la mediación del docente, gestionan su tiempo y eligen el rincón en el que van a trabajar y la motivación, ya que al poseer actividades acordes a los intereses de los estudiantes se potencia la curiosidad (Laguía y Vidal, 2008).

Alcívar y Meléndez (2019) manifiestan que los rincones se pueden ubicar dentro del aula y en circunstancias diferentes fuera de la misma, además agregan que existen varias posibilidades de organización y clasificación de estos espacios porque van a depender de las necesidades e intereses de los estudiantes, tales como afectivas, intelectuales, espaciales y referentes a la posibilidad de espacio, cultura y tradiciones a las que pertenece la institución educativa.

Por otra parte, para que exista un desenvolvimiento eficaz en los rincones de aprendizaje, Rodríguez (2011) menciona dos aspectos importantes: el primero, el material en cada rincón debe ser el justo, puesto que demasiado material puede ser un distractor para el estudiante, además se le debe presentar de manera ordenada, identificable y que sea estéticamente vistoso; el segundo aspecto, hace referencia a las actividades que se llevan a cabo en cada rincón, por lo que se recomienda que sea un entorno de aprendizaje que contenga tareas enfocadas a la exploración, experimentación y expresión a través de fuentes motivadoras.

Por último es preciso conocer que los rincones de aprendizaje pueden tener un lugar en el aula de acuerdo a la necesidad de desarrollar conocimientos o habilidades, materiales, espacio disponible, u objetivos a alcanzar; es por ello que García y Els (2005) muestran un ejemplo de aula en el que se puede trabajar por áreas como: rincón del pensamiento lógico, rincón de motricidad, rincón de ciencia y experimentación, rincón de



comunicación, rincón de arte, rincón de sensopercepción y rincón de dramatización; mientras que Mesonero y Torio (1997) comparte que los rincones pueden ser clasificados a ámbitos de experiencia que se requieren desarrollar como: rincón del juego simbólico, rincón de observación y experimentación y rincón social.

1.5.1.3 Aprendizaje colaborativo y cooperativo

Esta forma de trabajo puede ser vista como uno de los métodos activos participativos más evidentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, el docente brinda un grado de apoyo y guía de manera proporcional al nivel de autonomía de cada niño. El aprendizaje se da a través de diferentes pasos que promueven la creación de situaciones interactivas por parte del docente, en la que los estudiantes tienen que cumplir con responsabilidades individuales y grupales para alcanzar un objetivo (Espinosa, Albores, Cervantes, y Mactmactzá, 2019).

1.5.1.4 Trabajo en grupo

Rodríguez (2004), sostiene que muchas veces en las escuelas multigrado, los docentes recurren al trabajo en grupo como método, para lo cual siguen pasos debidamente identificados, a través de los cuales se organiza la dinámica de la clase. Así, los estudiantes forman grupos de acuerdo al grado al que pertenecen. En ese marco, Standaert y Troch (2011) dicen que la colaboración es un medio de aprendizaje, en donde los estudiantes realizan una misma tarea o actividad a través de instrucciones solicitadas por el docente; este tipo de trabajo puede ser paralelo, mixto o de tipo complementario. Adicionalmente, el trabajo en grupo propicia la inclusión puesto que se integra a estudiantes independientemente de la condición física, social o cognitiva de los individuos (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015). En el mismo sentido, trabajar en grupos



desde la perspectiva de Hernández, Tobón y Vásquez (2014) se pueden identificar, argumentar y resolver problemas de manera colaborativa potenciando el crecimiento cognitivo a nivel grupal e individual.

1.5.2 Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en escuelas multigrado

1.5.2.1 Autoaprendizaje

Es definido como una habilidad que deberían desarrollar todos los individuos porque la complejidad del mundo actual la demanda, sin embargo varios aportes investigativos hablan que esta habilidad está muy relacionada con la de auto regulación que promueve el establecimiento de metas, búsqueda de estrategias para cumplirlas y genera capacidad de evaluación, no obstante, en el proceso de aprendizaje, el docente promueve el autoaprendizaje como una estrategia la cual busca que, el estudiante juegue el rol más importante dentro del proceso educativo e impulsa precisamente el desarrollo de su auto regulación en la medida en la que desafía el ejercicio de su capacidad para tomar decisiones y gestionar su propio aprendizaje con ayuda de diferentes recursos y mediación docente (Meza, 2004).

1.5.2.2 Trabajo por contrato o acuerdo

Este tipo de trabajo tiene una función parecida al anterior, ya que se usa para guiar al estudiante en tareas de tipo cognitivas, afectivas y motrices en donde la información es recogida por él, pero difiere en su organización, puesto que se limita a presentarse en fichas (Standaert y Troch, 2011). Además, desde la mirada de Buestán (2014) el trabajo por contrato acoge las experiencias individuales y permite que el estudiante intervenga en las diversas actividades a modo que se sienta emocionalmente bien y su aprendizaje



se torne significativo. De igual manera, el trabajo por contrato contribuye a organizar, planificar y desarrollar clases con actividades constructivas, puesto que el docente proporciona las herramientas que el estudiante necesita para que interiorice la información, construya su propio conocimiento y represente mediante la acción (Buestán, 2014). Quizá una de las fortalezas de esta estrategia es el hecho de que el estudiante debe asumir la responsabilidad de organizar su tiempo para cumplir con lo acordado, ello incide en el desarrollo de habilidades a auto control.

1.5.2.3 Interaprendizaje

Como se mencionó anteriormente, en las escuelas multigrado trabajan conjuntamente estudiantes de diferentes edades, por lo que esta organización posibilita mayor potenciación de habilidades interpersonales, es así que el interaprendizaje hace referencia al proceso en el que cualquier estudiante puede ser guía o tutor de otro en un tiempo determinado, con la finalidad de compartir su conocimiento pero también de desarrollar la metacognición, es decir tomar conciencia de su propio aprendizaje (Boix y Bustos, 2014). De manera más específica, Castillo (2006) sugiere que el interaprendizaje es una técnica de aprendizaje conjunto que se trabaja en micro grupo, lo que incentiva el sentimiento de igualdad y posibilita que todos los integrantes sean conscientes de su ritmo. Esta técnica potencia el respeto a las ideas y opiniones de sus pares. Es así que, el objetivo fundamental del interaprendizaje es profundizar en el conocimiento, así como afianzar conductas mediante el análisis de situaciones que requiere el diálogo, intercambio de experiencias, autocrítica, crítica y autoevaluación (Castillo, 2006).

1.5.3 Recursos utilizados en escuelas multigrado

Entre los recursos que el docente de aulas multigrado puede proponer están las:



1.5.3.1 Guías de aprendizaje y autoaprendizaje

Conforme a la investigación desarrollada por Quintero y De Sá (2018), las guías de aprendizaje son prescripciones que organiza el docente para determinar la dinámica que se plantea en el aula, aunque no propone una acción rígida, sino más bien es el docente quien guía, interviene en el aprendizaje, aplica la evaluación y determina el progreso del estudiante, por lo que se la considera como el eje central en el proceso educativo. Así mismo, García y De la Cruz (2014) mencionan que se conoce a las guías como un recurso para el aprendizaje que se organiza y planifica para perfeccionar las actividades del docente y estudiantes. También López y Moya (2012) consideran a las guías de aprendizaje como un instrumento estructurado por el docente para orientar al estudiante en actividades que posibiliten el aprendizaje por descubrimiento, a través de la organización en secuencia, manejo de tiempo, resolución de problemas, investigación, etc.; en este sentido, el docente elige de manera cuidadosa situaciones que motiven al aprendizaje.

1.6 Métodos, estrategias y recursos que están detrás de la acción educativa en las escuelas multigrado.

Posterior al desarrollo y reconocimiento teórico, se procede con el siguiente análisis que toma como referencia la acción educativa que se desarrolla en escuelas multigrado, desde el uso de métodos, estrategias y recursos.

Al método simultáneo lo podemos ubicar dentro del modelo pedagógico constructivista, porque, desde su desarrollo se potencia la autonomía y centralización del estudiante en el proceso, además reafirma el papel del docente como guía mediador del aprendizaje. Además, coincide con lo planteado por el modelo constructivista dentro del proceso de



interacción social donde los estudiantes constantemente se encuentran en comunicación provocando así la construcción de conocimientos sociales diversos, por tanto, el método simultáneo resulta favorecedor para el desarrollo del estudiante en un espacio diverso, tanto de manera etaria como contextual.

Bajo la mirada de la educación liberadora, desde la perspectiva Freireana, el método simultáneo puede propiciar espacios de diálogo, de reflexión, de problematización que contribuyan a la toma de conciencia y a modificar realidades. Adicionalmente, los momentos que propone este método, para el desarrollo del aprendizaje, pueden ser potenciados por el docente para romper esquemas mentales repetitivos, resignificar los contenidos a tratar y reconsiderar los roles dentro del proceso educativo dando un papel protagónico al estudiante.

Finalmente, en lo que respecta al método por rincones en las escuelas multigrado, conlleva un aprendizaje meramente activo que se desarrolla a partir de actividades inclusivas, dirigidas y a la vez libres. Rodríguez (2011) desarrolló una investigación relacionada a las habilidades y destrezas que se ponen en evidencia en este tipo de método y señala que muchas veces depende de los rincones adaptados en la institución pero por lo general implican habilidades cognitivas de las áreas lingüística, científica, matemática y social, por esta razón indica de dos maneras las habilidades y destrezas que se pueden desarrollar, como el diálogo, la cooperación, razonamiento, interpretación o el manejo del lenguaje. De manera específica en el área de Lengua y Literatura se dialoga para resolver conflictos, se practica la lectura escritura, estructuras gramaticales, entre otros; en el área de Estudios Sociales, se conocen diferentes contextos, se aplican conocimientos a situaciones cotidianas, se toma conciencia de distintas temáticas a través de la memoria y comprensión; en cuanto al área de Matemáticas y razonamiento lógico, se realizan



cálculos, se reconocen secuencias, se descubren nuevos métodos para solucionar problemas, entre otros; y finalmente en el área de Ciencias Naturales se desarrollan habilidades investigativas, de experimentación y descubrimiento.

Los aportes de Bruner pueden ser potenciados cuando se utiliza el método de Rincones de aprendizaje, pues sus argumentos fundamentan que el aprendizaje de los estudiantes cobra significado en la medida en que ellos, como protagonistas del proceso educativo, descubren el conocimiento, desde las experiencias que les posibilita el ambiente de aprendizaje.

Los rincones de aprendizaje estructurados con elementos cercanos a la realidad de los estudiantes, permitirán que el proceso de anticipación planteada como posibilidad para activar los conocimientos previos, en tanto experiencias cercanas, se desarrolle con mayor facilidad y al activar los subsumidores el anclaje con el nuevo conocimiento podría ser más fácil.

Lo sustentado teóricamente se ve reflejado en las prácticas comunitarias, desarrolladas en una escuela multigrado. Es por ello que a continuación se describirán las actividades realizadas y la forma en la que desarrollaban en la institución que se relacionan con los modelos pedagógicos tradicional y conductista. En primer lugar consideramos que en esta realidad educativa, la docente solamente aplicaba el método simultáneo para trabajar con sus estudiantes durante todas las clases observadas, pero no de la manera adecuada, pues de acuerdo a Alcívar y Zambrano (2021) este método consiste en trabajar con varios grados de la escuela en un mismo espacio, a partir de la programación o la planificación de clase que posibilite a los estudiantes poner en práctica actividades creativas, participativas, colaborativas desde una visión holística de la educación; pero en el caso



mencionado, la docente no elaboraba planificaciones curriculares en base a las destrezas propuestas en el currículo del Ministerio de educación, sino basándose en los contenidos expuestos en los textos del Ministerio de educación, con tareas que se limitaban a realizarlos en ese material, lo que también se relaciona con lo expuesto en el modelo tradicional por Rodríguez (2013), quien indica que se caracteriza por la enseñanza directa y severa que muchas veces está preestablecido por un currículo poco flexible y centrado en lo que dicen los textos académicos. Sin embargo, también creemos conveniente mencionar que mediante una entrevista a una profesora de escuela multigrado pudimos recolectar información acerca de este método, la docente afirma haber empleado este método durante su práctica docente en esta realidad, pues considera que es una manera eficaz de trabajar en este tipo de escuelas por su carga metodológica y conceptual facilita realizar un seguimiento apropiado a los estudiantes, de manera simultánea ubicando al docente en un papel inclinado al apoyo y mediación, pues el estudiante es quien construye en la diversas etapas para lo cual el docente solamente interviene a manera de guía, por lo tanto dicho esto, ubicamos el desarrollo del método simultáneo en este caso como un método que apoya al desarrollo de modelos y teorías pedagógicas constructivistas. En segundo lugar, la docente de la escuela multigrado durante sus clases, en destrezas como la identificación de animales endémicos e introducidos, hacía referencia a animales y lugares externos a los estudiantes, es decir que eran desconocidos; por ejemplo, les mostró imágenes del texto como el oso polar, cuando en su contexto tenían animales como el oso de anteojos. En este sentido, Mendoza, Ramos, Jaramillo y Ortiz (2010) señalan que dentro del modelo constructivista el estudiante es considerado un ser activo que siempre está inmerso en su cultura y en su contexto, por lo que durante el aprendizaje se construyen significados a partir de la relación de los nuevos conocimientos y la cultura, a diferencia del modelo tradicional en donde la información y los conocimientos son



estáticos y segregados, tal como se conoció en el ejemplo. En tercer lugar, se considera que de acuerdo a la experiencia se ponía en práctica el modelo educativo tradicional y conductista, porque la docente para realizar las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes, les enviaba cuestionarios de todas las asignaturas, con respuestas incluidas para que los niños memoricen la información y la puedan repetir en una hoja el día de la prueba, al igual que sustenta Salas (2010) en donde la principal forma de enseñanza del modelo tradicional es a partir de un conjunto de hechos e información estables que contiene el libro o que el docente considera verdades, por lo que los estudiantes tienen ejecutar actividades memorísticas y superficiales para su aprendizaje. Por último, en las observaciones en la escuela, se evidenció que se contaba con una gran cantidad de material didáctico que no se daba uso; Orozco y Henao (2013) opinan que la forma de trabajar de algunos docentes están arraigados a modelos tradicionales que se limitan al uso de materiales como el pizarrón y actividades del texto, sin tomar en cuenta investigaciones que aseguran que los elementos o materiales didácticos permiten que a través de la manipulación, concentración y experimentación, los estudiantes tengan la oportunidad de enriquecer su aprendizaje.

Para empezar, el autoaprendizaje como estrategia dentro del aula, estimula y potencia las habilidades y destrezas básicas. Por un lado, se desarrollan las destrezas motrices, pues integra la capacidad de autoconocimiento corporal y físico de individuos; por otra parte, constituye una estrategia que contempla los aspectos de autorreconocimiento, es decir, comprender cuales son las posibilidades y limitaciones del individuo en relación a la parte motriz y psicomotriz, para de esta manera establecer el punto de partida del desarrollo en cada uno de los individuos, quienes son conscientes de sí mismos y su proceso paulatino de aprendizaje. Asimismo, resaltamos la fortaleza del autoaprendizaje ante las habilidades



y destrezas cognitivas, tanto básicas como superiores. Las destrezas cognitivas básicas como la memoria, comprensión y atención son desarrolladas durante el proceso de auto aprender la información por medio de los sentidos del individuo; por consiguiente, durante el paso y conformación de estas, las habilidades superiores como el reconocimiento de lo que sé y lo que me falta saber (metacognición) o la comparación de situaciones, cosas u objetos son significativas y cronológicas, hecho que el autoaprendizaje facilita por la bases planteadas en su ejecución, en especial en el autoconsciente de las destrezas y habilidades.

Por otro lado, tenemos las guías de aprendizaje y autoaprendizaje, que en las palabras de Crespo (1997) son textos que posibilitan el desarrollo del proceso de aprendizaje de manera centrada en el estudiante; es por ello que el autor explica que el/la docente dentro de estos textos agrega instrucciones y procesos que le permiten al niño desarrollar la autonomía, dándole al maestro un rol activo dentro de la clase, como guías y orientadores, pues ellos son quienes seleccionan las actividades en base al propósito, objetivo o destreza que se pretende desarrollar. En este sentido dentro del mismo análisis, se dice que este recurso cumple con varias funciones enriquecedoras para los estudiantes, las cuales se nombrarán a continuación: promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento como el razonamiento crítico, y analítico, potencia habilidades y destrezas comunicativas, estimula la utilización de diferentes materiales y herramientas de aprendizaje, fomenta la experimentación por medio de destrezas fundamentales y se adaptan a las necesidades de aprendizaje de las escuelas multigrado.

Por otra parte, en referencia con la estrategia de interaprendizaje Crespo (1997) dice que se lleva a cabo por medio de la vivencia colectiva, es decir cuando se comparte el conocimiento con los demás; dentro de esta estrategia se pone en evidencia la



comunicación, el diálogo y el enfrentamiento de ideas que desarrollan habilidades sociales las cuales, no solo tienen un papel socializador sino también cognitivo por la manipulación del sistema de signos. De acuerdo al autor, el interaprendizaje nace del saber hacer y desarrolla, en los actores, un rol mediador, durante el proceso de aprendizaje. Además, Restrepo (2017) sostiene que esta estrategia permite a los individuos acceder a habilidades como conocer, recordar, utilizar información de manera adecuada y ejecutar acciones para intervenir en el aprendizaje.

En este apartado, se ha considerado pertinente referirnos de manera conjunta al trabajo por contrato, el trabajo colaborativo y cooperativo en el sentido de que potencian el desarrollo de destrezas y habilidades. En primera instancia, las destrezas y habilidades sociales se desarrollan en el momento de socializar y llegar a acuerdos con el docente para el planteamiento de horarios y fechas límites ante la entrega de trabajos, es así que impulsan destrezas de negociación con el docente y sus pares de manera paralela con el objetivo de buscar el bien del grupo, reconociendo el lugar del estudiante en el aula de clases como un individuo con necesidades personales, pero recordando que es un ser social que también debe cubrir necesidades colectivas. Además, el trabajo por contrato, en cuanto fomenta la organización y gestión personal para la ejecución de las actividades planteadas contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, autorregulación que progresivamente configuran la personalidad del estudiante.

El trabajo colaborativo y cooperativo afianza la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas, un ejemplo claro es el trabajo mediante roles dentro del trabajo colaborativo y cooperativo, así el estudiante con destrezas y habilidades de liderazgo ejecuta su punto fuerte al mismo tiempo que comparte sus conocimientos con sus compañeros de trabajo,



es por esto que esta estrategia supone un mejor rendimiento dentro del proceso de aprendizaje así como de las destrezas y habilidades para enseñar y aprender.

De igual manera, la estrategia denominada “trabajo en grupo” permite que los estudiantes trabajen de manera sincrónica o asincrónica en una destreza y tema en específico; en este caso el/ la docente se desenvuelve como motivador ante sus estudiantes, para que participen de manera asertiva con sus pares, mientras que su labor como mediador demanda la elección de actividades que generen interés e involucramiento en los niños para que puedan alcanzar ciertos objetivos comunes e individuales. Los estudiantes en las aulas multigrado, con esta estrategia desarrollarán tanto habilidades cognitivas como sociales debido a los requerimientos como: atención, análisis, síntesis, solución de problemas y creatividad, pero también se generará la oportunidad para potenciar la habilidad de establecer y respetar reglas, tomar decisiones y comunicar claramente ideas.

En cuanto al autoaprendizaje, ubica al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje siendo este el protagonista de su construcción de conocimiento (Alaminos, et al, 2009). Esta afirmación nos redirige hasta las teorías cognitivistas y el modelo pedagógico constructivista pues Carretero (2000) coincide diciendo que la construcción que se desarrolla día a día depende de la representación inicial de la nueva información de cada uno de los estudiantes, es decir sus conocimientos vulgares, es por esta razón que la estrategia de autoaprendizaje constituye una herramienta para acercar los conocimientos según la realidad asentada de cada estudiante, de esta manera su visión del entorno y la nueva información aplicada a contexto genera en el individuo un conjunto de aprendizajes significativos.



Como se mencionó en subtemas anteriores, dentro de las estrategias que se llevan a cabo en las escuelas multigrado se encuentran las guías de aprendizaje y autoaprendizaje, las cuales, de acuerdo a sus características, están estrechamente relacionadas con un modelo pedagógico constructivista y cognitivista. En cuanto a esta estrategia al igual que se manifiesta en el constructivismo, el estudiante es el centro de atención en el aprendizaje puesto que el docente guía las actividades que el estudiante tiene que realizar para que se pueda desarrollar el aprendizaje de manera activa, además se propicia el espacio adecuado, tal como lo menciona (Tigse, 2019). Por otra parte, al igual que se menciona en varios aportes de Piaget, dentro del constructivismo sus objetivos principales son formar personas creativas que descubran a través de su propia actividad y en parte por medio del material que se le ofrece, como es en el caso de las guías (Kammi y López, 1982). Siguiendo la línea de los aportes de Piaget y su relación con esta estrategia, Galindo (2012) sostiene que se potencia la autonomía tanto cognitiva como moral, pues, el psicólogo reconoce que la autonomía es la capacidad que tienen los individuos para reconocer y darse cuenta de las reglas establecidas en situaciones específicas para ponerlas en práctica en la vida diaria o en situaciones externas; es por ello que en las guías se desarrollan actividades que requieren análisis, investigación y descubrimiento.

Por otra parte, en cuanto al trabajo por contrato se resalta que es una estrategia de enseñanza aprendizaje que mantiene un acuerdo entre el estudiante y el docente a fin de regular comportamientos, relaciones e interacciones mediante un grupo de pactos que se establecen conjuntamente (Delgado y Solano, 2015), en este sentido se encuentran rasgos que se desarrollan de manera específica en el modelo pedagógico conductista pues, su principal objeto de estudio radica en la conducta, su entendimiento y predicción siendo este el intento de dar forma a la conducta de otra persona (Cepeda, Correa, Lozano y



Urquiza, 2018). No obstante, de manera paralela existen características de esta estrategia que ubican la misma dentro de las teorías cognitivistas y el modelo pedagógico constructivista puesto que tal como menciona Cárcel (2016) esta estrategia de aprendizaje contribuye al desarrollo de la autonomía del estudiante poniéndolo en el centro pues, se expresa opiniones, necesidades, sentimientos durante los consensos que se plantean, hecho que motiva a construir y les da poder sobre sus acciones y responsabilidades erradicando lo impuesto por el docente.

En lo referente a la estrategia de interaprendizaje, como se analizó anteriormente, se basa en tres aspectos principales: la metacognición, el trabajo entre estudiantes como guías tutores y la incorporación de actividades por repetición. Por lo que se podría ubicar en el modelo constructivista por varios motivos: En primer lugar, Cabrera (2005) sustenta que a raíz de los planteamientos de Vigotsky, Piaget, Ausubel y Brunner, se sumaron nuevos avances en la educación pero de manera interdisciplinar, como la influencia de la neurociencia, en la cual uno de sus principales aportes en el ámbito educativo fue la metacognición; para el autor este término hace alusión a todas las operaciones y funciones cognoscitivas que desarrolla una persona pero mediante mecanismos que posibilitan que la persona pueda conocer, controlar y autorregular su aprendizaje, es así que Zapata (2017) agrega que la metacognición, al igual que se teoriza en los objetivos del constructivismo, permite que los estudiantes tengan un plan para resolver las complejidades que involucra el aprendizaje y solucionar conflictos de la vida cotidiana mediante el autoconocimiento y la dotación de herramientas o estrategias para aprender y poner a flote los distintos conocimientos. En segundo lugar, es clave mencionar que dentro del constructivismo prima la idea de la mediación, al igual que en la estrategia del interaprendizaje pero en la segunda específicamente se cumple por parte de los



estudiantes, Rojas (2009) argumenta que este proceso hace referencia a un acto de comunicación entre los alumnos que posibilitan crear un espacio de reflexión para impulsar la construcción del conocimiento; también, el autor mencionado y Díaz (2015) hacen énfasis en la denominación “mediación entre pares” puesto que el proceso de interacción que se produce entre los miembros de un mismo medio, en este caso de las escuelas multigrado, permite que los estudiantes se sientan más motivados durante el aprendizaje por los lazos de confianza existentes entre ellos y solucionen conflictos de manera colaborativa. En tercer lugar, se encuentran las actividades por repetición que están estrechamente relacionadas con los experimentos expuesto durante el conductismo, en donde a partir de la realización de varios ejercicios durante un periodo de tiempo, posteriormente se realiza automáticamente, Ausubel, Novak y Hanesian (1976) indican que las tareas por repetición no se desarrollan en el vacío cognoscitivo, es decir que las funciones mentales trabajan para memorizar la información; no obstante José y Pech (2014) sostienen que la repetición solamente es la incorporación de datos que no llevan al estudiante a crear significados y por lo tanto no se pueden obtener aprendizajes que sean significativos.

Por su parte el aprendizaje colaborativo y cooperativo adopta un papel primordial entre la relación entre el estudiante y su grupo, pues se basa en la constitución colaborativa del conocimiento (Martínez y Sauleda, 1997). Por sus antecedentes, el aprendizaje colaborativo y cooperativo resulta una estrategia en pro al desarrollo del modelo constructivista dentro del aula de clases, pues este modelo realiza el acercamiento a la zona del desarrollo próximo en donde se aprovecha la capacidad de cada uno de los estudiantes para compartir conocimientos entre pares, una ejemplo de esto son los estudiantes tutores, además también se menciona sobre la importancia de la interacción



social dentro del procesos de aprendizaje pues se considera que el aprendizaje es un producto de las relaciones sociales, por tanto el aprendizaje colaborativo y cooperativo facilita trabajar de manera conjunta para el desarrollo de habilidades sociales en cada uno de los contexto independientes (Ruso, 2001).

En lo relacionado con la estrategia “trabajo en grupo”, es importante recordar que se mantiene vinculado en varios aspectos con el trabajo colaborativo y por ende Alviárez, Guerreiro, y Sánchez (2005) sostiene que pertenece al modelo constructivista pues, esta estrategia promueve la interacción entre los estudiantes y facilita que los niños que se beneficien de los conocimientos, ideas y nuevos aportes que cada uno de los integrantes del grupo. Dentro de este apartado también es clave agregar lo referente a la mediación, pues durante las actividades grupales el docente debe estar presente en todo momento para guiar y resolver inquietudes respecto a las instrucciones planteadas, de igual manera que se establece en la concepción educativa constructivista de la enseñanza y aprendizaje; Díaz y Hernández (2002) exponen que dentro de sus principios se encuentra que el aprendizaje se facilita por la mediación y la interacción con los otros, por lo que es un proceso social; también es un proceso de construcción y re construcción de saberes culturales.



CAPÍTULO II

Destrezas y habilidades

Conviene desarrollar este acápite desde el acercamiento al aprendizaje humano como marco de referencia para lograr una mejor comprensión del tema propuesto.

2.1 Aprendizaje humano

El aprendizaje fue estudiado a lo largo de la historia desde distintas disciplinas, especialmente por la psicología, que a través de diversas teorías ha contribuido en la comprensión y profundidad del significado del término (Escorza y Aradillas, 2020):

Ormrod, Sanz, Soria y Carnicero (2005) brindan tres definiciones desde diferentes perspectivas; la primera hace referencia al aprendizaje como un medio de adquisición de conocimiento, habilidades y actitudes; la segunda y tercera, desde una perspectiva psicológica se refieren a un cambio permanente o perdurable de representaciones mentales y de la conducta a partir de experiencias o acontecimientos que cada individuo desarrolla en su vida. Por su parte Diego y Serra (2002) entienden al aprendizaje como la transformación de estructuras mentales y del comportamiento a través de la interacción de los individuos con el medio.

Una de las expresiones del aprendizaje humano es la adquisición de destrezas y el fortalecimiento de habilidades, cuyo abordaje se desarrollará a continuación.

2.2 Destrezas, habilidades y competencias: breve conceptualización:

Schmidt (2006) expone que en varios documentos analizados se definen a los términos habilidad y destreza como sinónimos, refiriéndose a cada uno de ellos como la



disposición, el talento, o la aptitud para realizar algo de forma correcta. Sin embargo, también existen autores que explican que estos términos no comparten rasgos idénticos, pero sí tienen un vínculo estrecho (Ruiz y Moya, 2020), es por ello que a continuación se mostrará de manera detallada el significado de estos términos.

Según Ariño (2015) no existe una definición específica para las destrezas ya que pueden ser entendidas desde diferentes perspectivas; en un inicio, el autor menciona que las destrezas equivalían a las habilidades manuales que desarrollan los seres humanos, pero desde la perspectiva del Paradigma Socio-cognitivo-humanista, las destrezas son aquellas habilidades cognitivas que posibilitan realizar acciones mentales de manera eficiente. De igual manera, desde la perspectiva de Pérez y Murzi (2012) se sostiene que, en un inicio, “destreza” hacía alusión a todo lo que se realizaba de forma correcta con la mano derecha; después el significado se modificó e hizo referencia a todas las habilidades motoras que se realizaban con precisión; pero posteriormente se entendió a la “destreza” como el proceso de acciones mentales y físicas que posibilitan alcanzar la eficiencia, por medio de la conciencia crítica, desempeño y responsabilidad de acciones. En el mismo sentido, las destrezas representan acciones mentales que el individuo desarrolla por medio de actividades en diversas áreas de conocimiento, y que el conjunto de estas destrezas originan habilidades generales de carácter cognitivo que se llaman capacidades (Latorre, 2015).

Por otra parte, el término “habilidades”, de acuerdo a la literatura ha recibido múltiples definiciones, Gumbau y Nieto (2001) sostienen que es el conjunto de destrezas para resolver problemáticas y tareas específicas con el aporte de procesos perceptuales y sociales, motricidad y la cognición; es importante mencionar que las habilidades se pueden aprender y desarrollar, pero también son modificables. La habilidad desde el



entendimiento de Portillo (2017) es la capacidad de emplear saberes teóricos en entornos prácticos, por lo que representa una destreza física y mental individual que permite realizar actividades de diversas dimensiones.

Desde la visión de la Psicología Educativa, Rath y Colbs (1997) e Ianfrancesco (2003) indican que las habilidades hacen referencia a aquello que le permite al estudiante pensar, conocer, almacenar, además de realizar operaciones, tomar decisiones y resolver problemas, lo que facilita la adquisición de aprendizajes significativos.

En este sentido, la educación por destrezas y habilidades plantea la idea del progreso del estudiante en la adquisición, potenciación o construcción de la habilidad o destreza dentro del proceso educativo (Heritage, 2015), a diferencia de la educación tradicional en donde el interés principal radica en memorizar los contenidos de aprendizaje de manera que eclipsa el verdadero desarrollo, ya que no acogen el progreso del estudiante como un aspecto a considerar en el proceso educativo (Sturgis, 2015).

Schmidt (2006) indica que, en los primeros años de vida el aprendizaje es considerado un proceso automático, es decir existe bajo involucramiento de la voluntad de aprender y es el aprendizaje voluntario, que se desarrolla en años posteriores, cuando la adquisición de destrezas como leer, calcular, tratar conceptos, etc. alcanza más relevancia.

El mismo autor menciona que, en la década de los 70 se cuestiona el modelo tradicional de educación, pues se critica que el docente se encargaba de presentar y transmitir contenidos, por lo que la reflexión y la crítica estaban ausentes durante el proceso. Por esta razón se postula una alternativa de aprendizaje activo basado en la enseñanza centrada en el pensamiento. Tal es el caso del enfoque denominado “educación



por competencias¹¹ básicas” en donde se pretende formar al individuo de manera holística, es decir, que en el sistema educativo no solo se desarrollen conceptos, hechos y datos sino también habilidades y destrezas que posibiliten la realización de tareas y resolución de problemas cotidianos (Medina y Salvador, 2009). Fundamentos que desde otras perspectivas son vistos, como soporte teórico de un sistema económico que demanda la presencia de individuos que puedan responder a las exigencias de la sociedad.

Por todo lo anterior, la evolución de los modelos de enseñanza-aprendizaje han avanzado redirigiendo a los estudiantes como el centro del proceso, y los docentes como mediadores de este. Es así que el estudiante representa un agente activo, quien construye sus conocimientos y desarrolla habilidades y destrezas. Además, Schmidt (2006) describe todo lo anterior en el modelo de formación por competencias que ha sido aplicado en USA, Latinoamérica y Europa bajo una línea neoliberal.

El Ministerio de Educación (2016) en concordancia con su visión sobre calidad educativa plantea que, la destreza es la expresión del “saber hacer” por parte de los estudiantes, que se desarrolla de manera progresiva en su paso por los diferentes niveles de educación.

Bajo la mirada de Delors (1996) la destreza forma parte de los cuatro pilares fundamentales de la educación planteados con la finalidad de que los seres humanos estén en la condición de utilizar el conocimiento y adaptarse a los distintos cambios que se presentan en el mundo, es por ello que además del “saber hacer” e influir en el entorno,

¹¹ Se entiende a competencias como la combinación de destrezas, habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes inherentes a los seres humanos (García, 2011).



también se encuentran el “aprender a conocer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”.

Siguiendo la línea del desarrollo de destrezas y habilidades, Bayardo (1998) expone que estas en el sistema educativo, permiten un nivel mayor de despliegue del individuo, pero de acuerdo a su ritmo, circunstancias, avances y retrocesos hasta alcanzar un nivel deseado; además es importante resaltar que se caracterizan por ser una respuesta a pequeñas o complejas situaciones.

En el ámbito educativo, de acuerdo a Ariño (2015) se pueden encontrar varios tipos de destrezas, tales como abstraer, agrupar, clasificar, analizar, aplicar, decodificar, comparar, inferir, graficar, entre otros; mientras que, los tipos de habilidades de manera general pueden ser motrices, sociales y cognitivas (Portillo, 2017).

2.3 Tipos de destrezas y habilidades

La educación como generadora de habilidades, destrezas y capacidades que enriquecen el crecimiento individual y social y crea nuevas oportunidades en la construcción de las identidades (Sanz y Serrano 2016).

Complementando lo expuesto se indica que el aprendizaje es un proceso que se configura mediante el desarrollo del pensamiento y la palabra, en este marco de referencia, los procesos mentales son considerados como escalones cuyo recorrido secuenciado permite el desarrollo de destrezas y habilidades mentales que pueden presentar mayor o menor complejidad. Las destrezas y habilidades se clasifican en tres campos generales: motrices, cognitivas y sociales (Sarmiento, 2007).



Luarte, Rodriguez, Luna, Vergara y Carreño (2014) mencionan que las destrezas motrices son aquellas que implican el desplazamiento del cuerpo y la participación consciente del aparato locomotor gracias a la combinación y articulación del sistema músculo esquelético y el sistema nervioso. En este sentido es necesario tener en cuenta la definición de motricidad, desde el aporte de Hurtado (2008) quien indica que la motricidad es un proceso que envuelve la construcción del conocimiento de los diferentes movimientos del cuerpo a partir de la reflexión y sus formas de interacción. La motricidad puede ser de dos tipos: fina que se refiere a la coordinación entre lo observado y manipulado y al movimiento de los grupos más pequeños de músculos, específicamente de las manos, dedos, ojos y músculos que rodean la boca; y gruesa que hace alusión a los movimientos que involucran grupos musculares grandes o de todo el cuerpo (Mendoza, 2017).

De ahí que en el desarrollo motriz, la psicomotricidad ¹²conforme a lo propuesto por Mendoza (2017) juega un rol muy importante que incide en el desenvolvimiento de los niños en la vida y en la sociedad, pues destaca el vínculo e interdependencia del desarrollo en habilidades y destrezas motrices, afectivas, sociales e intelectuales. Luna, Aravena, Contreras, Fabres y Faúndez (2016) corroboran lo expuesto y afirman que el movimiento es el efecto del desarrollo motor, lo cual es fundamental en la conformación holística del ser humano.

En relación a las habilidades motrices básicas Falcón y Rivero (2010) e Iribar, Fuentes y Guerra (2013) sustentan que son una serie de acciones motrices que se caracterizan por ser comunes en los individuos, porque posibilitan el desarrollo del ser

¹² La psicomotricidad compone el área de conocimiento que estudia la relación entre el conocimiento, las emociones y el movimiento en la niñez



humano y son fundamento de habilidades superiores, por lo que pueden ser locomotrices, no locomotrices y de proyección o percepción; el primer término hace alusión a trasladarse de un lugar a otro como correr, saltar o trepar; el segundo se caracteriza por el manejo del cuerpo y dominio del cuerpo como balancearse, colgarse o girar; finalmente el último se define como la manipulación, proyección y recepción de objetos con el cuerpo o partes del cuerpo como lanzar, atrapar o batear.

Por otra parte, Gil, Contreras y Gómez (2008) indican que, la finalidad del desarrollo de habilidades motrices es que el individuo sea capaz de tener dominio de su cuerpo desde movimientos primarios, hasta grandes mecanismos de control corporal, a través de actividades y sesiones adaptadas por los docentes que incluyan situaciones que potencien tanto las condiciones físicas y emocionales, como la representación del cuerpo y sus alcances en movimiento; los autores también expresan que la forma de actuar pedagógica relacionado a este ámbito, se puede organizar de manera adecuada en base a tres factores: los perceptivo-motrices, que se vinculan a la percepción del propio cuerpo, orientación, ritmo, conocimiento del entorno y desenvolvimiento en la sociedad; y los físico-motrices que se asocian al cuerpo, al desenvolvimiento físico y locomotor, tales como movimiento de músculos y articulaciones, equilibrio, posturas, etc.; y finalmente los afectivo-relacionales que se corresponden con la creatividad, emociones y procesos de socialización.

Ahora bien, la destreza motriz, en tanto capacidad para volver eficiente la habilidad motriz, es parte de ella y puede ser adquirida a través del aprendizaje o perfeccionada por éste, cuando es una habilidad innata. (Lucea, 1999)



Por otra parte, cuando hablamos de habilidades cognitivas nos referimos al conjunto de facultades mentales, que nos ayudan a comprender el mundo, ello incluye su apoyo para procesar los estímulos que recibimos del mundo externo, que llegan a nosotros a través de los sentidos. Cruz, Castillo y Zárate (2016) plantean que las habilidades cognitivas pueden ser básicas o superiores; las básicas hacen referencia a aquellas que trabajan directamente con la información que recibimos del mundo exterior por medio de los sentidos, ellas son: memoria, percepción, atención, comprensión y lenguaje. La combinación de estas, o el hecho de que se las ponga en acción da paso a las habilidades superiores: metacognición, comparación, clasificación, predicción, razonamiento, análisis, argumentación, resolución de problemas, síntesis, etc. (García, 2006).

Desde la perspectiva de Herrera (2001) son las destrezas y procesos de la mente que sirven para realizar tareas determinadas, desde la forma de captar estímulos del ambiente hasta su almacenaje y utilización. Para que un individuo las pueda adquirir y desarrollar, es necesario que se efectúen tres momentos: el primero en donde la persona desconoce de la habilidad cognitiva; el segundo en el que se desarrolla la habilidad hasta convertirla en destreza; y el tercero en donde la habilidad cognitiva convertida en destreza va más allá de su interiorización, porque se puede aplicar en cualquier ámbito de manera automática (Elizondo, Bernal y Montoya, 2010). El buen desarrollo de destrezas cognitivas funciona como “rutinas mentales” automáticas. De igual manera, las destrezas cognitivas son concebidas como secuencias de operaciones mentales dirigidas a una finalidad (Aguado, 2001). Las destrezas cognitivas favorecen aprender de forma más pertinente y significativa, pues se centran en procesos activos, participativos y apegados a la realidad (Morales, 2018).



Adquirir destrezas cognitivas conlleva transformaciones en el contenido de la destreza, así como en los procesos de control que se aplican a esta. Se señala que, durante el proceso de aprendizaje de destrezas cognitivas, los elementos que la componen se estructuran cada vez de manera más general. Igualmente, la aplicación mediada y progresiva se automatiza de manera que se genera una transición que transforma de conocimiento implícito (Aguado, 2001).

Finalmente, las habilidades sociales vistas desde la Psicología como el conjunto de conductas, hábitos observables, pensamientos y emociones que fomenta una comunicación eficaz, relaciones satisfactorias y respeto. Desde el pensamiento de Torres y Caballero (2018) las habilidades sociales constituyen una parte esencial en la vida de los seres humanos en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, pues de acuerdo a su investigación, estas habilidades contribuyen también a sus habilidades cognitivas. Las habilidades sociales de acuerdo a Caballo (2002) pueden ser categorizadas en básicas, que incluyen acciones como saludar, presentarse, postura corporal, lenguaje gestual; mientras que las avanzadas involucran mantener una conversación, comunicar sentimientos, cooperar, aceptar errores, etc.

Bajo este marco, las destrezas sociales son entendidas como las formas que un individuo utiliza al interactuar con otro, lo que le permite estar seguro en alcanzar diversos fines u objetivos. Ejemplo: conversar, hacer amistades, expresar emociones son situaciones que requieren el uso de destrezas sociales (Delgado, 2014). Además, desde el punto de vista de la autora es importante el desarrollo de destrezas sociales basadas en destrezas interpersonales: autoconocimiento, autorregulación, y automotivación. Es por esto que plantea destrezas sociales que contribuyen a la formación del individuo y su convivencia en la sociedad, como: la comunicación, la inteligencia emocional y social,



intrapersonal, interpersonal, emocional colectiva y la autovaloración de la competencia social, como aspectos indispensables para mantener buenas relaciones sociales; que potencien espacios de aprendizaje entre todos.

. En virtud de ello es crucial conocer que las destrezas sociales son el manejo de esas habilidades sociales que faculta a los individuos organizar conductas y cogniciones para alcanzar metas personales y sociales, además específicamente dentro del ámbito escolar permiten trabajar en equipo, organizarse, pedir ayuda, etc. (Iturra, Astete y Jara, 2012).

López (2008) menciona que la potenciación de habilidades sociales en el ámbito escolar es un proceso complejo que propicia el hecho de que el estudiante atraviese por el desprendimiento de su mundo conocido o su familia para relacionarse con personas ajenas a su círculo cercano con miras a generar un vínculo entre el ambiente escolar y su bienestar personal; además sostiene que el desarrollo de este tipo de habilidades en la etapa escolar contribuye a reducir el número de situaciones que pueden ser consideradas problemáticas como el aislamiento, agresividad o desmotivación, que muchas veces han sido causas para el fracaso escolar. También González, Ampudia y Guevara (2012) proponen ciertas estrategias para desarrollar las habilidades sociales, por parte de los docente y estudiantes como la expresión corporal adecuada, lenguaje claro y expresivo, conversaciones personalizadas, juego de roles y reforzamientos positivos (préstamo de libros, material didáctico, juegos y elogios).

2.4 El desarrollo de destrezas y habilidades



Desarrollar destrezas y habilidades es un proceso a través del cual los individuos se preparan paulatinamente a lo largo de su vida para desempeñar sus funciones, habilidades, capacidades y saberes para alcanzar los resultados requeridos y deseados.

Para Montes de Oca y Machado (2014) el desarrollo de habilidades y destrezas son la base de la educación por competencias, a la que propenden varios países alrededor del mundo y en diferentes niveles de enseñanza, como una propuesta pedagógica que responde a los retos y demandas de la sociedad moderna ya que además de trabajar bajo un sistema de conocimientos teóricos también desarrolla destrezas, habilidades sociales y de comunicación, habilidades cognitivas o del pensamiento complejo, la creatividad y diferentes actitudes que se requieren para una formación integral del ser humano. Como réplica a lo expuesto, conviene indicar que algunos autores alegan que la educación por competencias impulsa requerimientos utilitarios relacionados a intereses neoliberales de producción, hecho que confronta el aprendizaje de competencias frente al proceso de aprendizaje real. Dicho esto, parecería errado creer que la educación por competencias facilita el desarrollo cognitivo intelectual del individuo puesto que, este tipo de educación en palabras de Del Rey y Sánchez (2011) termina con el formateo de la inteligencia del individuo además de limitar la creatividad y desarrollo.

2.5 Lineamientos teóricos y metodológicos para la incorporación y desarrollo de destrezas y habilidades desde la Actualización Curricular 2016

El currículo de Educación General Básica, que conforman la propuesta de enseñanza obligatoria, integra los siguientes elementos: el perfil de salida; objetivos integradores de los subniveles; objetivos generales de cada una de las áreas; objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel; contenidos que se expresan en



destrezas con criterios de desempeño, orientaciones metodológicas; y criterios e indicadores de evaluación (Ministerio de educación, 2016).

Tal como se expresó anteriormente, el currículo ha sido estructurado por medio de destrezas con criterios de desempeño definidas como la expresión por parte del estudiante del saber hacer, a través de acciones en las que se relacionan el conocimiento teórico y el grado de complejidad. Una destreza con criterio de desempeño responde a las siguientes preguntas: ¿qué debe saber hacer? ¿qué debe saber? ¿con qué grado de complejidad?

Al buscar desarrollar las destrezas con criterio de desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje se pretende que los y las estudiantes integren los conocimientos, habilidades y actitudes como respuestas ante situaciones concretas, entonces se busca la aplicación de operaciones mentales complejas sustentadas por esquemas de conocimiento, con el fin de que sean capaces de aplicar estas acciones adaptadas, en situaciones y contextos diferentes. En este sentido, se favorece la oportunidad de que los estudiantes sean más eficaces en la aplicación de los conocimientos adquiridos dentro de actividades de su vida cotidiana (Ministerio de educación, 2016).

Las destrezas no se obtienen en un determinado momento y tampoco son estáticas, sino que involucran un proceso de desarrollo en el que los estudiantes adquieren mayores niveles de desempeño (Ministerio de educación, 2016).

El Ministerio de Educación del Ecuador, en el Ajuste curricular 2016, toma las bases de la Pedagogía Crítica y desde esta mirada orienta el accionar pedagógico. Estos enfoques promueven que los estudiantes participen activamente y sean los protagonistas del proceso educativo en tanto que, los docentes a través de diferentes estrategias



didácticas, deben procurar desarrollar de manera progresiva las destrezas con criterio de desempeño, ello implica que sus planificaciones deben potenciar procesos de experimentación, investigación, comprensión, conceptualización, entre otros.

Es importante considerar que el Ajuste Curricular 2016, propone destrezas con criterio de desempeño a desarrollar en los distintos grados, no obstante, como la estructura está planteada por subniveles, las destrezas deben desarrollarse al término del cada subnivel, por lo cual, los docentes pueden generar un proceso de desagregación o gradación de destrezas. Quinapallo, Bravo y Pesántez (2020) indican que la desagregación y gradación de destrezas con criterio de desempeño surge de la idea de que estas pertenecen a un subnivel, dicho de otro modo, una destreza debe desarrollarse en los tres años que compone un subnivel; por esta razón, el docente debe construir su planificación de clase de acuerdo a su criterio, pero apoyándose en la edad de los estudiantes y el propósito de aprendizaje.

Ahora bien, las destrezas pueden degradarse o gradarse según la necesidad, para ello es importante tener presente que una destreza está formada por una tríada, de elementos vinculados entre sí, la habilidad que responde al saber hacer, conocimiento que es el saber o contenido y la profundización o dificultad que corresponde al desempeño dónde, cómo y cuándo. De acuerdo a ello se puede desagregar las destrezas para trabajarla en los distintos grados o se puede subir el nivel de dificultad en cualquiera de los componentes, para trabajarlos en los distintos grados que forman el subnivel.

Los docentes de una institución educativa, cuando organizan las actividades pedagógicas para el año lectivo, deben escoger las destrezas que se desarrollarán en cada subnivel, entonces los procesos de degradación o gradación de destrezas, deben ser



propuestos a tiempo para que en base de ellos se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De lo expuesto se puede ver que los postulados de la pedagogía crítica no guardan mayor relación con el desarrollo de destrezas y habilidades, sin embargo, queda en el docente la posibilidad de usar métodos y estrategias que cumplan con este objetivo, pero bajo los fundamentos de la pedagogía crítica.



CAPÍTULO III

Formas y parámetros de evaluación de destrezas y habilidades aplicables para escuelas multigrado

La evaluación es un elemento imprescindible en todo proceso de aprendizaje pues tiene como objetivo regular la motivación, el alcance de objetivos de acuerdo al potencial de cada estudiante, la superación de dificultades y la obtención de logros (López, 2017). Villardón (2006) menciona que de acuerdo a varias investigaciones la evaluación muchas veces ha estado enfocada a analizar sólo los resultados del estudiante con instrumentos que no son los adecuados, lo que ha podido provocar que se dé más importancia a las tareas por la acreditación, que se retengan conceptos equivocados o que los estudiantes adopten métodos de aprendizaje no deseados; por lo que el autor expone que esta situación ha ocasionado que se realicen procesos evaluativos innovadores centrados en el desarrollo de habilidades y destrezas, es decir que a partir de la potenciación de habilidades y destrezas, los estudiantes tengan la capacidad de aplicar estos aprendizajes y saberes articulados de manera adecuada en nuevas situaciones. Muñoz y Araya (2017) manifiestan tres aspectos claves de la evaluación en base al desarrollo de destrezas y habilidades; el primer aspecto plantea que la evaluación dentro del currículo debe establecer lineamientos certeros sobre el qué, cómo, cuándo, dónde y a través de qué evaluar; el segundo explica que la evaluación debe ser un proceso que integre el aprendizaje y la construcción de conocimientos, entonces se habla de un proceso formativo (diagnóstico, retroalimentación, registros, entre otros); finalmente, para realizar un cambio en la práctica evaluativa, se recomiendan diversos instrumentos, y adicionalmente, deben estar involucrados varios actores educativos.



De manera detallada, en el ámbito ecuatoriano, Escudero (2012) habla sobre la evaluación de destrezas y menciona que, las destrezas con criterio de desempeño planteadas en el Ajuste Curricular responden a preguntas que guían su desarrollo, y por tanto su evaluación. Las interrogantes por las que se parten son: ¿qué debe saber hacer? Esta pregunta apunta netamente a la destreza; ¿qué debe saber? Por su parte esta pregunta acoge el conocimiento o contenido que se interioriza; finalmente, ¿con qué grado de complejidad? esta interrogante se refiere al nivel de profundización. Una vez especificadas las preguntas que guían el desarrollo de la destreza, se pasa a los indicadores esenciales de evaluación, que son las evidencias de los resultados que demuestran el desempeño que debe demostrar el discente al finalizar del proceso de enseñanza aprendizaje, este proceso evaluativo se estructura en torno a las siguientes preguntas: ¿qué acción se evalúa? ¿cuáles son los conocimientos esenciales del año? ¿qué resultados evidencia el aprendizaje? Además, se indica que la evaluación de destrezas es integradora y requiere de una evaluación diagnóstica continua que revele las limitaciones de los estudiantes para implementar acciones correctivas dentro del proceso. Asimismo, menciona que se evalúa sistemáticamente el desempeño de los estudiantes, en el sentido que refleja el avance en el dominio de las destrezas con criterio de desempeño, por esta razón, la evaluación es progresiva, mediante situaciones que aumenten la complejidad de los conocimientos y habilidades. De manera análoga, los criterios de desempeño de las destrezas son evaluados en la práctica cotidiana en diversas situaciones que generen reflexión.

En este momento conviene indicar que el Ajuste Curricular 2016 es el referente legítimo que orienta el accionar de todas las instituciones educativas, independientemente de su modalidad y naturaleza, por tanto, los parámetros de evaluación explicados se tienen



que asumir en todas las instituciones sin distinción alguna. No obstante, se alerta que la tendencia homogeneizadora que no responde a la singularidad de modalidades como la escuela multigrado. Y es lamentable constatar que, a pesar de ello, los docentes asumen los parámetros establecidos bajo la justificación que deben cumplir.

De otra parte, complementamos la información expuesta a través de un acercamiento a los diversos tipos de evaluación que pueden estar presentes dentro del proceso educativo, y según López (2017) estos responden a diversos propósitos evaluativos. En primer lugar, la evaluación diagnóstica es aquella que se realiza al inicio de un tema con el fin de auscultar los conocimientos con los que el estudiante ya cuenta previamente. En segundo lugar, la evaluación formativa, se desarrolla dentro del proceso y registra el nivel de involucramiento en tiempo real. En tercer lugar, la evaluación sumativa recoge los logros de los estudiantes con el proceso de aprendizaje.

Ahora, se darán a conocer varias técnicas e instrumentos planteados por Ruiz (2007) y Díaz y Barriga (2002) para desarrollar el proceso de evaluación que involucra dominios, habilidades, destrezas y actitudes.

En primer lugar, se encuentran las técnicas de evaluación informales que se caracterizan por requerir poco gasto didáctico, tienen un periodo de tiempo corto y los estudiantes no se sienten evaluados porque se analizan sus desempeños; en este apartado se pueden identificar dos técnicas denominadas observación y exploración a través de preguntas. La observación de acuerdo a los autores, hace referencia al análisis directo e intencional de las actividades y procedimientos como habla, expresiones y aspectos paralingüísticos que realizan los estudiantes, por lo que se pueden aplicar instrumentos como: listas de cotejo, escalas de calificación o apreciación, registros anecdóticos o listas



de control, las cuales pueden contener episodios de aprendizaje, conductas, cualidades, secuencia de acciones, entre otros. La exploración a través de preguntas hace alusión al análisis de tipo oral que el docente puede plantear a los estudiantes con el fin de examinar la comprensión del acto educativo o su forma de comunicación y apoyarlo en el proceso de formación (Hamodi, López y López, 2015).

En segundo lugar, se encuentran las técnicas de evaluación semiformales, que requieren mayor tiempo de preparación y exigen a los estudiantes una respuesta duradera que sí requiere ser calificada; dentro de esta técnica se encuentran los trabajos y tareas desarrollados por los estudiantes en la escuela y en su hogar (Cámara, 2016). Las tareas desarrolladas en clase y en el hogar, son una serie de actividades planteadas por los docentes que se encuentran en concordancia con los objetivos de la clase, se pueden ejecutar de manera individual o grupal con la finalidad de fortalecer el proceso de aprendizaje (Díaz y Barriga, 2002). Estas técnicas evaluativas también incluyen procesos de autoevaluación y coevaluación bajo la guía del docente y se pueden implementar instrumentos como escalas numéricas, rúbricas de evaluación o escalas gráficas (Ruiz, 2007).

Por último, se encuentra la técnica de evaluación formal que sigue un proceso definido, requiere la elaboración o planeación de instrumentos y utiliza documentos de medición confiables (Morales y Everardo, 2011). De acuerdo a lo planteado por Shepard (2006) dentro de esta técnica se pueden implementar las pruebas o exámenes que son documentos estructurados y diseñados que posibilitan comprobar aprendizajes y desarrollo de destrezas y habilidades en la práctica; Ruiz (2007) menciona que las pruebas y exámenes pueden incluir actividades de reflexión, de análisis, resolución de problemas, entre otras.



Es sumamente importante indicar que en el país los estudiantes están sujetos a evaluaciones externas, algunas a cargo del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), las cuales están estructuradas en base de los estándares educativos, y consideran las destrezas planteadas para cada subnivel en las diversas áreas de conocimiento, y otras evaluaciones externas son impulsadas por organismos internacionales, como el caso del proyecto PISA, que es una prueba de evaluación estandarizada que además de prestar atención a los conocimientos relevantes de los estudiantes, también se enfoca en las destrezas necesarias para la vida adulta, a través de la comprensión de conceptos y la manera de responder a diversas situaciones (OCDE, 2001). En este mismo sentido podemos mencionar las pruebas PERCE¹³, SERCE¹⁴ y TERCE¹⁵, que han sido implementadas por el LLECE, con el objetivo de evaluar destrezas y habilidades que los estudiantes desarrollaron en las áreas de Lectura y escritura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Valencia, 2010).

En lo referente a las escuelas multigrado se conoció que el docente se guía por el Ajuste Curricular del Ecuador, y para evaluar las destrezas y habilidades que alcanzan los estudiantes hace uso de diferentes tipos de evaluación con diversos instrumentos. Algunos docentes, al inicio del año lectivo realizan una prueba diagnóstica que toma como referencia las destrezas y habilidades por nivel. Mientras que, durante el ciclo escolar, se aplica la evaluación formativa y sumativa. Generalmente los docentes llevan un registro de notas y logros de los estudiantes, que posibilitan el análisis completo de la situación de cada estudiante.

¹³ Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

¹⁴ Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

¹⁵ Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo



Más allá de lo expuesto, la experiencia vivida en la escuela multigrado a partir de las prácticas laborales da cuenta que la docente durante y después de las clases mantenía interés por evaluar el aprendizaje de los estudiantes y generalmente utilizaba cuestionarios establecidos en los textos o generados, lamentablemente esta dinámica era rutinaria y en muchos casos generó respuestas mecánicas que no evidenciaban de un proceso de aprendizaje significativo.

De igual manera, en lo referente a la evaluación sumativa formal, la docente evalúa conocimientos memorizados a través de cuestionarios que incluían preguntas cerradas y respuestas.

Desde nuestra perspectiva consideramos que el proceso evaluativo de los estudiantes en lo referente al desarrollo de destrezas y habilidades, no se ejecutó de manera adecuada ya que se le dio más importancia a la acreditación basada en notas, que a la potenciación de un aprendizaje significativo. Es por eso que en base a esta experiencia indicamos que a pesar de que exista una guía para poner en práctica procesos evaluativos innovadores y de que se ofrezcan nuevas herramientas, son los docentes quienes muchas veces limitan esta nueva visión educativa en las escuelas multigrado.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Durante el desarrollo de esta revisión bibliográfica denominada “Escuelas multigrado como promotora de destrezas y habilidades en niños y niñas” se analizó la trayectoria de las escuelas multigrado, modalidad de oferta educativa que posee características específicas. En esta línea, se contrastó la teoría con las experiencias que se generaron en la ejecución de la práctica laboral y con los aportes de docentes que trabajan en estas instituciones, a través de entrevistas; de lo cual se desprenden las siguientes conclusiones:

Algunos paradigmas pedagógicos y lineamientos teóricos y metodológicos que están detrás de la acción educativa de los docentes en las escuelas multigrado son:

- tradicionalista y conductista, cuando en la acción educativa, el niño es considerado un objeto, entonces el docente como centro del aprendizaje genera dependencia y plantea una dinámica mecánica y repetitiva. Además, no abre espacios ni procesos de diálogo, reflexión crítica y su evaluación está basada en el producto y no en el proceso, es decir prioriza la memorización.
- Cognitivista, Constructivista o se sitúa dentro de la educación liberadora desde la perspectiva Freiriana, cuando se le considera al estudiante, como sujeto histórico y social, un ser integral capaz de descubrir, construir, reflexionar y problematizar el conocimiento, y cuando utiliza para el desarrollo del evento educativo, una didáctica que promueve un encuentro dialógico.

Durante el contraste teórico práctico se encontró una sustancial dicotomía en la relación entre el modelo pedagógico, los métodos, las estrategias y los recursos empleados, pues a pesar de que algunas escuelas multigrado dicen asumir el cognitivismo,



constructivismo o una educación liberadora desde la perspectiva Freiriana como modelo pedagógico, la didáctica no concuerdan con los postulados que los sustentan, por lo que, en muchos casos, en la práctica educativa persiste el modelo tradicional.

Frente a las formas y parámetros de evaluación de destrezas y habilidades desarrolladas en los estudiantes que asisten a escuelas multigrado se concluye que, generalmente se aplica, técnicas e instrumentos planteados para la modalidad graduada, y cuando se incorporan procesos de evaluación formativa, es muy complicado que los docentes evidencien, pues la dinámica que se vive dentro de estas escuelas es compleja como se ha explicado a lo largo de esta investigación.

Finalmente se concluye que, el trabajo en esta modalidad puede convertirse en una oportunidad, para lograr el ejercicio de la educación de calidad, siempre que exista un trabajo coherente, en el que la teoría guarde congruencia con la práctica y se evidencie que el estudiante aprendió a conocer, a hacer, a ser y a vivir con los demás.

Recomendaciones

Debería existir una política educativa que:

- Responda a la dinámica de la escuela multigrado
- Incluya espacios de formación y acompañamiento para docentes.
- Dote de infraestructura y recursos apropiados para el desarrollo de la tarea educativa
- Impulse la conformación de redes entre docentes que enfrentan esta modalidad, para promover interaprendizaje desde las distintas experiencias.



- Incorpore un proceso evaluativo que posibilite un verdadero seguimiento desarrollo de destrezas y habilidades.

Finalmente, se recomienda que, en los espacios de formación para futuros docentes, se promueva investigaciones que permitan ahondar el conocimiento sobre estos contextos y modalidades educativas, para garantizar que, cuando ejerzan la docencia puedan ser asertivos en su práctica y contribuir desde su trabajo al ejercicio pleno de la educación.



REFERENCIAS:

- Abós, P., y Boix, R. (2017). *Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado* (No. ART-2017-102263).
- Afonasin, E. (2020). Протагор из Абдер. Фрагменты и свидетельства. *Schole*, 14(1), 309-338.
<https://doi.org/10.25205/1995-4328-2020-14-1-309-338>
- Agama, A., y Crespo, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 109-113.
- Aguado, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de neurología*, 32(4), 373-381.
- Alaminos, M., Campos, A., Caracuel, M., Rodríguez, A., Rodríguez, M., y Rodríguez, I. (2009). Modelos didácticos para el autoaprendizaje. *Actual Med*, 94, 49-53.
- Alcívar, J., y Zambrano, C. (2021). Estrategias didácticas interdisciplinarias en el aprendizaje significativo a los estudiantes de la escuela unidocente. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1144-1165.
- Alcívar, M., y Meléndez, H. V. (2019). Rincones pedagógicos: Nuevas estrategias para aprender y enseñar. *Cienciamatria*, 5(1), 593-615.
- Alviárez, L., Guerreiro, Y., y Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de Inglés con Fines Específicos. *Opción*, 21(47), 101-114.
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación del Perú.



- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Ardilla, L. (2007). La noción de paradigma. *Signo y pensamiento*, 25(50), 34-45.
- Ardilla, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319.
- Ariño, M. (2015). Capacidades, destrezas y procesos mentales. Lima, Perú.
- Arocho, R. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(3), 477-489.
- Arteaga, P., Williamson, G., Berrouet, F. y Segundo, A. (2017). *La concentración de escuelas rurales en América Latina*. Congreso Nacional de América Latina. Congreso llevado a cabo por COMIE en San Luis Potosí.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008, 20 de octubre). *Artículo 26, Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/TRANSP-NORMAS_CONSTITUCIONALES.pdf
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Avendaño, R. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista Luna Azul (On Line)*, (36), 110-133.
- Balongo, E., y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.
- Barquero, R. Vigotsky y el aprendizaje escolar Buenos Aires, Argentina: Aique. 1996



Barrios, B. (2018). *La epistemología genética de Jean Piaget*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Nacional Abierta, Venezuela.

Bayardo, M. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *revista Educar, nueva época, Secretaría de Educación Jalisco*, (6).

Bayardo, M. G. M. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *revista Educar, nueva época, Secretaría de Educación Jalisco*, (6).

Birch, I., y Lally, M. (1995). *Multigrade teaching in primary schools*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

Blanco, P., y Quitora, C. (2000). Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*, 7.

Bleger, J. (1973). *Psicología de la conducta*. Paidós.

Boix, R. (2011). ¿ Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.

Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado.

Bretón, V. y Olmo, G. (1999). *Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador: algunas reflexiones críticas*. Boletín ICCI, 1999, Año 1, número 9. <http://hdl.handle.net/10459.1/66469>.



- Bribiesca, L., y Merino, G. (2008). Teorías, modelos y paradigmas en la investigación científica. *Ciencia*, 59(2), 79-88.
- Buestán, J. (2014). *El trabajo por contrato, una estrategia de aprendizaje significativo* (Doctoral dissertation, Universidad de Cuenca).
- Caballo, V. (2002). “*Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales*”. España.
- Cabrera, F. C. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes educacionales*, 10(1), 27-35.
- Cálciz, B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- Cámara, M. (2016). Evaluación de competencias: técnicas informales, semi-informales y formales. *IC Investigación*.
- Cansado, M, Morillas, A y Sastre, D. (2015). Principios de condicionamiento clásico de Pavlov en la estrategia creativa publicitaria. *Opción*, 31(2), 813-831.
- Cárcel, J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa*, 5(3), 52-60.
- Carretero, M. (1997). ¿ Qué es el constructivismo. *Progreso*. Recuperado de: [http://www.educando.edu.do/Userfiles P, 1, 39-71](http://www.educando.edu.do/Userfiles/P,1,39-71).
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS



- Carvajal, A. (2013). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Revista Comunicación*, 12(1), 33-46.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Munich: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11-30.*
- Castillo, P. (2006). El interaprendizaje como clave de la educomunicación. *Mediaciones*, 4(6), 23-35.
- Castillo, S. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 1-18.
- Cedeño, M. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophía*, (17), 193-209.
- Cely, B. (2009). Secularización:¿ teoría o paradigma?. *Revista colombiana de sociología*, 32(1), 61-81.
- Centeno, J., Flores, E. , y Alvarado, M. (2018). Crítica al positivismo lógico de la escuela rural en el Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 91-96.
- Cepeda, H., Correa, M., Lozano, V., & Urquizo, Z. (2018). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Open Journal Systems en Revista: REVISTA DE ENTRENAMIENTO*, 4(1), 01-12.
- Cirjan, F. G. (2018). Los principios pedagógicos de María Montessori y de las hermanas Agazzi y su aplicación en el método por rincones. Valladolid, España.



- Conejo, L. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 3(1), 64-82.
- Contreras, G., Bermúdez, M., y Torres, B. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164-189.
- Crespo, C. (1997). *Guías de formación docente manual 1*. Quito, Ecuador.
- Cruz, B., Castillo, E., y Zárata, Z. (2016). *Habilidades cognitivas básicas*. Veracruz, México: Secretaría de Educación.
- Cruz, D. (2021). Edward Lee Thorndike y John Broadus Watson: dos explicaciones del aprendizaje. *Educere*, 25(81), 647-656.
- De la Vega, L. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153-175.
- Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.
- Delgado, I. (2014). *Destrezas sociales*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Delgado, M., y Solano, A. (2015). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje.
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.



- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2, 1-27.
- Díaz, M. (2015). Mediación entre pares en las escuelas públicas: Una alternativa para la solución de conflictos. *Griot*, 8(1), 85-103.
- Diego, J., y Serra, G. (2002). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Integración Académica en Psicología*.
- Domingo, L. (2014). Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas. Tesis Doctoral. Universitat de Vic
- Elizondo, R., Bernal, H., y Montoya, R. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (34), 201-209.
- Els, R. (2005). Rincones de Trabajo y de Juego. <http://www.xtec.es/ragusti/racons.htm>. Fuente en red, programa de internet utilizado.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escorza, H., y Aradillas, S. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.



Escudero, M. (2012). *La evaluación de las destrezas y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto y sexto año de educación general básica en el área de ciencias naturales de la escuela Nuestra Señora de la elevación Músquillí de la parroquia Ambato* [Tesis de doctorado, Universidad técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/7016/3/Mg.DCEv.Ed.1645.pdf>

Espinosa, M., Albores, P., Cervantes, A., y Mactmactzá, R. (Enero de 2019). El Aprendizaje cooperativo, como estrategia para fomentar la inclusión en contexto multigrado. *Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje*. CONISEN, Playas de Rosarito.

Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 43-62.

Falcón, C., y Rivero, D. (2010). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 1(4), 29-36.

Fernández, I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de Rincones. *Innovación y Experiencias Educativas*. Madrid: Recogidas, 45, 6. ISSN 1988-6047-

Galindo, J. (2012). Sobre la noción de autonomía de Piaget.

Gallegos, A., y Huerta, O. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.

García, D. (2006). Habilidades de pensamiento de orden superior, epistemología y evaluación en el aula de clase. *Lúmina*, 7, 8-26.



- García, E. (1991). Los modelos educativos. En torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 3, 25-46.
- García, I., y De la Cruz, M. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3), 162-175.
- García, M. (2005). Propuestas para la Organización del Aula Infantil. España. <http://club.Telepolis.com/charo> 152. Fuente en red, programa de internet utilizado.
- Garofalo, R. y Villacrés, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Revista Conrado*, 14(62), 152-157. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Gil, P., Contreras, R., y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista iberoamericana de educación*.
- Gómez, I. (2015). La filosofía de la educación de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.
- González, C., Ampudia, A., y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 15, no 2.(jul.-dic. 2012); p. 43-52.
- Grimaldi, V., Cobeñas, P., Melchior, M., y Battistuzzi, L. (2015). Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241.



Gumbau, G., y Nieto, A. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias.

Proyecto social: revista de relaciones laborales, (9), 13-24.

Gutiérrez, G. (2005). IP Pavlov: 100 años de investigación del aprendizaje asociativo.

Universitas Psychologica, 4(2), 251-255.

Hamilton, D. (1991). De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula. *Revista de educación*.

Hamodi, C., López, M., y López, T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

Haseloff, W. y Jorswieck, E. (2020). Psicología del aprendizaje. El aprendizaje por el éxito. *El aprender* (pp. 46-52)

Heritage, M (2015). *Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment* [Progreso de aprendizaje: Soporte para la instrucción y la evaluación formativa]. Washington: Council of Chief State School Officers

Hernández M., Tobón, S. & Vázquez, A. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai: El mundo, el universo, la vida*, 10(5), 89-99.

Hernández, F., y Capote, M. C. (1996). Psicología y educación. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 50-57.

Hernández, J., Guerrero, G. & Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socio-formación. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 125-140.



- Herrera, F. (2001). Habilidades cognitivas. *Notas del departamento de Psicología Evolutiva y de la educación.*(Universidad de Granada. España).
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad: Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29, 119-136.
- I Balasch, J. (2007). Conducta y conducta. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15(3), 33-43.
- Iafrancesco, M. (2003). Estructuración de estándares curriculares en la educación básica colombiana. *Educación y Educadores*, 6, 233-236.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Principales resultados de la Encuesta Nacional de Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria*. Lima, Perú.
- Iribar, P., Fuentes, B., y Guerra, R. (2013). El desarrollo de las habilidades motrices en la Educación Física Escolar (original). *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 10(33), 57-70.
- Iturra, O., Astete, P., y Jara, O. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
- Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24).
- Jiménez, B. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 105-114.



- José, K., y Pech, P. (2014). Aprendizaje significativo. *Índice de Contenido*, 13.
- Juárez, D. (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 141-154.
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49), 0-0.
- Juárez, D., Lorenzo, J., Núñez, C., Santamaría, R., Williamson, G., Ascorra, P., y González, B. (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. México: RIER-Editora Nómada.
- Kamii, C., y López, P. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 5(18), 3-32.
- Kohan, W. (2019). Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica. Autêntica.
- Kucita, P., Kivunja, C., Maxwell, T., and Kuyini, B. (2013). Bhutanese stakeholders' perceptions about multi-grade teaching as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 206-212.
- Laguía, M. J. y Vidal, C.; (2008), Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años), Barcelona, Graó
- Latorre, M. L. (2015). *Capacidades, destrezas y procesos mentales*.
- Leaders, D. (2012). Perspectives on the Church in the 21st Century. *Common Ground Journal*, 10(1), 1.



Lenín Moreno anuncia reapertura de escuelas rurales que cerró el gobierno anterior. (30 de enero de 2019). *El Universo*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/01/30/nota/7165784/lenin-moreno-anuncia-reapertura-escuelas-rurales-que-cerro-gobierno>

Linares, R. (2008). Master en Paidopsiquiatría Módulo I Desarrollo Cognitivo: Las Teorías. *Master En Paidopsiquiatría. Bienio 07-08, I*, 29.

Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.

LOEI. (31 de marzo de 2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-LOEI-codificado.pdf>

López, A., y Moya, C. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *EA, Escuela Abierta*, 15, 9-31.

López, F. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 3.

López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, (10).

López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.



- Luarte, C. E., Rodrigues, R., Luna, P., Vergara, C. y Carreño, M.A. (2014a). Desarrollo motor grueso: efecto de un programa de estimulación motriz, basado en juegos motores, para escolares con déficit motor del NB1, en un colegio particular de la ciudad de concepción, Chile. *Revista de la facultad de Educación Física UNICAMP*, 12(1), 85-106.
- Lucea, J. D. (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas (Vol. 133). Inde.
- Lugo, M., Ruiz, V., Brito, A., y Brawerman, J. (2016). Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina: los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay. París, Francia: UNESCO
- Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010 las acciones del estado y las iniciativas de la sociedad* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio de contenidos Institucionales. Recuperado de <http://62.204.194.43/fez/view/tesisuned:Educacion-Mluna>
- Luna, P., Aravena, J., Contreras, D., Fabres, C. y Faúndez, F. (2016). Efectos en el desarrollo motor de un programa de estimulación de habilidades motrices básicas en escolares de 5° año Básico de colegios particulares subvencionados de Concepción. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*. 17 (1), 29-38. doi: <https://docplayer.es/57765406-Revistaciencias-de-la-actividad-fisica-ucm-n-17-1-29-38-2016.html>
- Martínez, R. y Sauleda, N. (1997), El aprendizaje colaborativo situado en el escenario universitario.



Matos, J. (1995). El paradigma sociocultural de L.S. Vigostky y su aplicación en la educación (mimeo). Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica general, segunda edición*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN.

Mendoza, A. (2017). Desarrollo de la motricidad en etapa infantil. *Espirales revista multidisciplinaria de investigacion, 1(3)*.

Mendoza, A. (2017). Desarrollo de la motricidad fina y gruesa en etapa infantil. *Sinergias educativas, 2(2)*, 10-20.

Mendoza, A., Ramos, Y., Jaramillo, J., y Ortiz, C. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en psicología, 6(1)*, 37-49.

Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. [tesis de maestría, Universidad de Saskatchewan, Canadá. Repositorio Institucional. www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/español.Pdf

Mesonero, V., y Torio, S. (1997): *Didáctica de la expresión plástica en Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

Meza, B. (2004). *Las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes: un estudio exploratorio en Ecuador* (Tesis de maestría, Quito: FLACSO Sede Ecuador).

Miller, B. (1989). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools*.



Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*.

Recuperado de [:https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf)

Ministerio de Educación y Cultura (1985). *Técnicas de trabajo para escuelas unidocentes*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación. (2016). *Instructivo Metodológico para el Docente de la I Etapa del Componente Post-alfabetización*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación. (2018). Unidades Educativas del Milenio. Ecuador: *Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>

Ministerio de Educación. (2020). *Educar Ecuador: Información estadística educativa*. Recuperado de <https://educarecuador.gob.ec/visualizador-estadistico/>

Minteguiaga, A. (2014). Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010. Instituto de Altos Estudios Nacionales.

Montes de Oca, N., y Machado, E. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Humanidades médicas*, 14(1), 145-159.

Morales, E., y Everardo, J. (2011). La evaluación educativa. *Mexico: CP68000*, 5-9.

Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la investigación ya la lectura crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.

Mosterín, J. (1978). Sobre el concepto de modelo. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 8(2), 131-141.



- Mulryan, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 501-514.
- Muñoz, R., y Araya, H. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43, 1073-1086.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2001). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. *Un nuevo marco para la evaluación. Proyecto intencional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos, OCDE (organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Versión en español editada por secretaria General Técnica.*
- Ormart, E., Lima, N., Navés, F., y Pena, F. (2013). Problemas éticos en la experimentación psicológica. Asch, Milgram y Zimbardo en cuestión. *International Journal on Subjectivity, Politics and the Arts Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 9(1), 15-32.
- Ormrod, E., Sanz, E., Soria, O., y Carnicero, C. (2005). *Aprendizaje humano* (Vol. 4). Madrid, Spain: Pearson Educación.
- Orozco, M., y Henao, G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.
- Ortiz, G., Gonzáles, N., y Rivas, L. (2012). En torno a la tesis doctoral de Edward Lee Thorndike. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 255-264.



- Padilla, G., y Torres, E. (2018). La escuela multigrado en México. Un estudio sobre la toma de decisiones docentes durante la enseñanza de las matemáticas. In *XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática*.
- Papalia, E. (2009). *Desarrollo humano*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill, 2005.
- Parreño, T. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.
- Pavo, M., y Patiño, G. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Cientific*, 5(15), 362-383.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo. *Revista colombiana de psicología*, 22(2), 389-399.
- Pérez, L., y Murzi, M. (2012). Destrezas y habilidades como condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades de campo. Caso: estudiantes de Sexto Año de la Escuela Técnica Agropecuaria Colegio Dr. Neftali Duque Méndez; Táchira-Venezuela.
- Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 126-136.
- Plazas, (2006). BF Skinner: la búsqueda de orden en la conducta voluntaria. *Universitas Psychologica*, 5(2), 371-384.
- Polti, I. (2013). Ética en la investigación: análisis desde una perspectiva actual sobre casos paradigmáticos de investigación en psicología. In *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación*



Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Portillo, C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo.

Revista Educación, 41(2), 118-130.

Poveda, C. (1997). Informe OEI-Ministerio 1994. Breve evolución histórica del sistema educativo (pp. 2-21). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/#sis>

Pruaño, A. (2015). Educación infantil. Método pedagógico, los rincones. *Revista Educrea*.

Quinapallo, L., Bravo, O., y Pesantez, M. (2020). Currículo de los niveles de educación obligatoria: Una mirada reflexiva desde el hacer docente. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 270-280.

Quintero, S., y De Sá, F. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), 8.

Raths, L y Colbs. (1997). “*Como enseñar a pensar: Teoría y Aplicación*” México, Paidós, 1997.

Reluz, F. y Cajachahua, E. (2011). Humanismo constructivista - Jean Piaget / Lawrence Kohlberg - y programas tutoriales. *Consensus*, 16(1), 99-112.

Restrepo, D. (2017). El constructivismo, la metacognición y el pensamiento complejo como estrategia tripartita para el desarrollo de la gestión del conocimiento y las competencias laborales. *Certiuni Journal*, (3), 47-65.

Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e investigación*, 21(1), 105-130.



- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45.
- Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. In M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro Mimos de investigación* (pp. 131-192). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51534-4>
- Rojas, R. (2009). La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 93-108.
- Rojas, V. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-18.
- Ruiz, J., y Moya, S. (2020). Evaluación de las competencias y de los resultados de aprendizaje en destrezas y habilidades en los estudiantes de Grado de Podología de la Universidad de Barcelona. *Educación Médica*, 21(2), 127-136.
- Ruiz, M. (2007). Instrumentos de evaluación de competencias. *Santiago: Universidad Tecnológica de Chile*.
- Ruso, R. C. (2001), "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación", *Revista cubana de Psicología*, 18(1), 72-76.
- Salas, C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.
- Salas, L., y Fallas, G. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27.



Salas, T. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas.

Revista Electrónica Educare, 14(1), 131-142.

Santos, E. y Leite, F. (2013). La distinción entre refuerzos positivo y negativo en los libros de enseñanza de análisis de la conducta. *Perspectivas em análise do comportamento*, 4(1), 10-19

Sanz, R., y Serrano, Á. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica*, (46), 0-0.

Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovira i Virgili.

Schmelkes, S., y Aguila, G. (2019). La educación multigrado en México. *Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.

Schmidt, S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes definiciones y desarrollo*.

Serrano, J. y Pons, M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623-646.

Sotomayor, G. (2011). De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en la Red. *Didáctica, innovación y multimedia*, (20), 0001-7.

Standaert, R., y Troch, F. (2011). *Aprender a enseñar: una introducción a la didáctica general*. Quito: Grupo Impresor.



- Strathern, P. (2000). *Kant en 90 minutos:(1724-1804)*. Siglo XXI de España Editores.
- Sturgis, C. (2015). *Implementing Competency Education in K-12 Systems: Insights from Local Leaders [Implementando una educación por competencias en el sistema educativo k-12: ideas de los líderes locales]*. International Association for K-12 Online Learning.
<http://www.competencyworks.org/m>
- Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Tigse, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.
- Torres, M., y Caballero, F. (19 de octubre de 2018). *Habilidades Sociales: Detección en alumnos del primer curso de la carrera de Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Este en Ciudad del Este [Simposio]*. Universidad de Cuyo, Paraguay.
- Torres, R. (27 de julio de 2016). *Escuelas multigrado, ¿Escuelas de segunda?*. Otras voces en Educación. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/125833>
- UNICEF. (2009). *Enfoque pedagógico del aula unidocente en las nacionalidades amazónicas del Ecuador*. Quito, Ecuador.
- Urbina, S. (1999). Informática y teorías del aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 12, 87-100.
- Valencia, J. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE:¿ qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura?.



- Vélez, A. M. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Praxis*, 9(1), 73-82.
- Vielma, E y Salas, L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y pedagogía*, (14-15), 357-382.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, n° 24, 2006.
- Viñoles, M. A. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *Consejo de Redacción*, 2(3), 7.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa. Séptima Edición*. México: Pearson
- Zapata, D. (2017). El constructivismo, la metacognición y el pensamiento complejo como estrategia tripartita para el desarrollo de la gestión del conocimiento y las competencias laborales. *Certiuni Journal*, (3), 47-65.
- Zarza, O. (2009). Aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 18.